

Notat vedr. *Inklusion i ny praksis* på Rødkærsbro Skole

SAMMENHÆNG/STATUS

Begrebet inklusion strutter af en jovialitet og rundhed, de færreste umiddelbart vil kunne tage afstand fra. Inklusionsbegrebet anvendes da også i en række forskellige offentlige virksomhedsfelter i disse år. For eksempel tales der positivt om det inkluderende arbejdsmarked, det inkluderende samfund – og ikke mindst den inkluderende skole.¹

Paradoksalt nok bærer udviklingen på arbejdsmarkedet, i samfundet og i skolen ikke præg af inklusion – snarere tværtimod. I skolen udelukkes således flere og flere børn fra normalklassens sociale liv, og ca. 20 procent af det samlede skolebudget anvendes til specialundervisning (Andersen, 2004; Egelund & Tetler (red.), 2009). I den hidtil største undersøgelse af specialundervisningen i den danske folkeskole², som i perioden 2006-2009 - og med observation af omkring 900 elever - er foretaget af Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, DPU, for Undervisningsministeriet, fastslås det, at en af årsagerne til, at en stadig voksende andel af børnene i folkeskolen bliver henvist til specialundervisning, er, at hen ved en fjerdedel af lærerne ikke magter at honorere kravet om inklusion og undervisningsdifferentiering (ibid.).

Med ovenstående in mente antydes en eventuel ansats til, at indeværende notat retter et specifikt sigte mod en diskussion af den tilsyneladende diskrepans mellem hensigt og resultat, som har præget inklusionstankens kølvand. Dette er dog ikke tilfældet!

Imidlertid tager det udgangspunkt i, hvorledes inklusionstanken – som led i at modgå de ekskluderende tendenser - har fået et konkret udtryk i Rødkærsbro Skoles³ udviklingsinitiativ *Inklusion i ny praksis*, som blev lanceret i 2010.

Når man taler om inklusion i skolesammenhæng, handler det primært om deltagelse i uddannelsesorienterede aktiviteter. Her skal det indskydes, at man i den senere inklusionslitteratur i stigende grad er fokuseret på skolen som ikke blot en uddannelsesinstitution, men også som en kulturel, social og dannelsesmæssig arena, hvor eleverne tilegner sig kompetencer og viden om meget mere end det rent uddannelsesfaglige. Susan Tetler taler i denne sammenhæng om skolen som et "skæbnefællesskab" (Tetler, 2000).

¹Den rummelige folkeskole er et begreb, som gennem de sidste år har præget den skolepolitiske, pædagogiske, organisatoriske og økonomiske dagsorden. Begrebet "rummelighed" blev for alvor aktuel, da Folketinget i maj 2000 vedtog lov nr. 485. Loven indebar en ændring af opgavefordelingen mellem kommuner og amtskommuner, således at børn og unge med behov for vidtgående specialundervisning fremover i langt højere grad end tidligere fik mulighed for et undervisningstilbud så tæt ved hjem og skole som muligt. Lovændringen betød også en øget forpligtelse til gennem samarbejde og dialog at inddrage elever og forældre i beslutningen (Hansen og Hansen, 2003).

²Rapporten bærer titlen *Effekter af specialundervisningen* (Egelund & Tetler (red.), 2009).

³Rødkærsbro Skole er en tosporet folkeskole med ca. 340 elever i almenregi og pt. 39 elever i specialklasserækken.

Problematikken opstår, når en elev (af den ene eller anden årsag) ikke umiddelbart kan fungere inden for rammerne af det undervisningstilbud, skolen stiller til rådighed. Uanset om der er tale om synlige og markante "handicap", eller om der er tale om mere relationelt betingede forhold (eller de to forhold i kombination med hinanden) taler man i skoleverdenen traditionelt om en specialpædagogisk indsats. Altså en indsats, der adskiller sig fra de tilbud, man retter mod flertallet af eleverne.

Taler man således om "inklusion", kan det være med afsæt i en mængde komplekse forhold. Vi kommer ikke uden om den såkaldte *Salamancaerklæring*, en officiel erklæring, der blev til ved en UNESCO-konference i Salamanca (Spanien) tilbage i sommeren 1994. Konferencen havde deltagelse af repræsentanter fra 92 lande – her iblandt fra Danmark, der også underskrev dokumentet. I kapitel 2 erklærer de underskrivende parter, at de tror på, at:

1. *alle børn har en grundlæggende ret til uddannelse og skal have mulighed for at opnå og opretholde et acceptabelt læringsniveau,*
2. *ethvert barn har unikke egenskaber, interesser, evner og læringsbehov,*
3. *uddannelsessystemer og uddannelsesforløb skal indrettes og iværksættes på en sådan måde, at de tager hensyn til de store forskelle i egenskaber og behov,*
4. *de, der har særlige uddannelsesmæssige behov, skal have adgang til almindelige skoler, som skal være i stand til at imødekomme deres behov ved at anvende en pædagogik, der er centreret omkring det enkelte barn,*
5. *almindelige skoler, som har denne inklusive orientering, er det mest effektive middel til at bekæmpe diskrimination, skabe trygge fællesskaber, bygge det inklusive samfund og opnå uddannelse for alle; desuden giver de langt de fleste børn en ordentlig uddannelse og forøger dermed hele uddannelsessystemets effektivitet og ressourceudnyttelse.*

Som det fremgår i pkt. 5, anvendes her eksplicit begrebet "inklusion"; eller rettere "denne inklusive orientering", og senere "det inklusive samfund". Jeg skal ikke opholde mig mere ved ovenstående erklæring, men blot cementere, at den er et betydeligt dokument i den specialpædagogiske udvikling, der ofte refereres til i kommunale politikker, bøger og forskning.

Det skal indledningsvis nævnes, at notatets komposition hviler på SMTTE-modellen, og forsøget på at beskrive **TEGN** (se s. 41-42) er samtidigt et forsigtigt bud på at definere inklusionsbegrebet. Dette bud baseres på Rasmus Alenkærs (Alenkær, 2010) 10 punkter, og definitionen kendetegner primært de inklusionsprocesser, der foregår i folkeskolen. Definitionen kan dog også bruges uden for skolen, dvs. på hele børne- og ungeområdet.

MÅL

Skolen står som bekendt over for store udfordringer i forhold til at fremme og dyrke inklusion i den nærmeste fremtid. Inklusion udtrykker såvel et værdigrundlag som en opgave. Det drejer sig grundlæggende om at flytte optikken fra enkeltindividet mod fællesskabet og dets muligheder og begrænsninger i forhold til at skabe deltagelsesmuligheder for alle. Udgangspunktet er således væsensforskelligt fra traditionelle tilgange, der sætter fokus på det enkelte individ. Disse tilgange er på flere plan indlejret i tankegange, grundforståelser og i procedurer – fx i forhold til at skaffe ekstra ressourcer og i henhold til at undersøge via fokus på enkeltindividets mangel på ressourcer. Der er med inklusionstanken værdimæssigt vægt på alles muligheder for deltagelse, fordi aktiv deltagelse i læreprocesser er der, hvor læring finder sted. En inkluderende tankegang vil i stedet undersøge fællesskabets muligheder og begrænsninger og tage afsæt i individets potentialer for at blive deltagende i udviklings- og læringsprocesser.

Opgaven i henhold til inklusion er på den led defineret ved bl.a. at rette et ressourceorienteret blik på barnet og dets kontekst (lærere, ledelse, elever og forældregruppen) og ikke mindst fastholde en indsats i forhold til at fremme fællesskabets muligheder for at skabe aktiv deltagelse for alle.

TILTAG

Professionsløft

Det faglige fællesskabs evne til at undersøge sig selv som væsentlig kontekst for børnenes deltagelsesmuligheder er absolut nødvendig; særligt når megen forskning peger på, at læreren er den faktor i skolen, der betyder mest for elevers læring. Specielt lærerens kompetencer i klasseledelse, sociale relationer og didaktik er afgørende for, at der bliver udviklet sociale fællesskaber og læringsmiljøer, som tilgodeser de stærke såvel som de svage elever. Dette er altså en væsentlig forudsætning for at nå regeringens mål om, at 95 % af eleverne gennemfører en ungdomsuddannelse i år 2020 imod 80 % i dag. I dag er der særligt 3 grupper, der har sværere end andre ved at gennemføre en ungdomsuddannelse: Unge fra hjem med begrænsede forældreressourcer, unge med indvandrerbaggrund samt drenge generelt. Disse grupper har større problemer med både den faglige læring og med motivationen, og de hjælpes kun i begrænset omfang af segregerede tilbud som specialklasser, og netop derfor skal normalundervisningen styrkes.

For Viborg Kommunes vedkommende er det et erklæret mål, at vi ved udgangen af 2013 har hævet andelen af børn i almen skolen fra de nuværende 94,7 % til 96 %. Der bliver således kun i et meget begrænset omfang visiteret børn til specialtilbud, hvilket – i særdeles runde tal! – betyder, at vi i 2013 har reduceret antallet af børn i specialregi fra de nuværende ca. 530 børn til ca. 400 børn. Udfordringen med at udvikle en inkluderende skole skal samtidigt løses for færre

økonomiske ressourcer, så vi står på mange måder over for en interessant opgave, der har fået overskriften **"Inklusion i ny praksis"**. Vort håb er naturligvis, at de ressourcer, som følgelig frigøres fra de segregerede tilbud, i videst muligt omfang kanaliseres tilbage til almenskolen for at styrke dens muligheder for at løfte opgaven.

Rødkærsbro Skole har dog valgt at løfte opgaven ud fra Pippi Langstrømpes klassiske devise: ***"Det har vi aldrig prøvet før, så det kan vi godt!"***

Et af initiativerne til at finde nye veje ind til det at udvikle en anerkendende og inkluderende skolekultur er at indgå i et forpligtende samarbejde med betegnelsen **Professionsløftskoler**.

Rødkærsbro Skole er som bekendt inviteret med i et projekt, der vil afsøge, hvordan skolen i et samarbejde med VIA og DPU (og andre partnere i et landsdækkende konsortium) kan udvikle svar på udvalgte anbefalinger fra Rejseholdet og regeringens skoleudspil. Initiativet går under betegnelsen *Professionsløftskoler*, og det er nærmere beskrevet på hjemmesiden: www.4svar.dk. Vi er inviteret med i projektet, fordi kommunen har peget på, at der allerede foregår en række spændende udviklingsaktiviteter på vor skole.

Samarbejdet tager udgangspunkt i den enkelte skoles udvikling, ønsker og behov, og det kan fx være inden for et eller flere af følgende centrale temaer: relationskompetence, klasseledelse, inklusion og forældresamarbejde.

Vi befinder os pt. i en afklaringsfase, hvor vi her i foråret 2011 – i samarbejde med VIA – skal have sporet os ind på en udviklingsplan over de næste 3 år. Specifikt forestiller vi os dog allerede nu, at overskriften og hovedtemaet bliver **"Inklusion i ny praksis"**, der primært har fokus på indskolingen.

Overordnet betragtet anskuer vi dog inklusion som et skoleinitiativ og ikke blot et projekt omkring indskolingen, hvorfor inklusionstanken fremover skal dyrkes på 2 niveauer. Dels som et gennemgribende initiativ på hele skolen (360 grader) og dels som et særligt udviklingsinitiativ omkring indskolingen. **"Inklusion i ny praksis"** agerer således en slags prototype ud fra et eksemplarisk princip, og vi ser det som et socialkonstruktionistisk (sproget som skaber af virkeligheden) bud på en moderne, humanistisk (potentialer og uanede muligheder) aktionsforskning (vi udvikler viden, som både er **om** systemet, udspringer **fra** systemet og er direkte anvendeligt **for** og **i** systemet). Vi ser samarbejdet med VIA & DPU som et "joint venture", hvor vi bygger bro mellem teori og praksis, og hvor teoretisk stringens og praktisk relevans går hånd i hånd. Vi forestiller os således, at de foranliggende trædesten hviler på en pragmatisk gældighed frem for en abstrakt gyldighed, og at landvindingerne katalyseres af en såkaldt transformativ teori (begrebsafklaring følger senere).

Som konsekvens af ovenstående kaster vi i overskriftsform lys på følgende:

- Situeret læringsteori. LPD – læring som *legitim perifer deltagelse* i et socialt praksisfællesskab.
- Handleevne - deltagerbaner – mesterlære – ZNU.
- Kritisk psykologisk perspektiv, en narrativ tilgang med blik for habitus.
- Systemisk tænkning som ansats til koblingen af LP-modellen og Appreciative Inquiry (anerkendende undersøgelse) – et socialkonstruktionistisk bud på en moderne, humanistisk aktionsforskning.
- Klasseledelse, heliotropi (at arbejde med positive fremtidsforventninger) og *Den gode historie* som gennemgående tema.
- PPR-, AKT- og Centerkompetencer inddrages som synergisk potentiale – herunder den tværfaglige model med afsæt i Antonovskys sundhedsfremmeteorier og OAS-begreb.
- Svingdørsprincip iht. special- og almenregi – også i forhold til SFO.
- Målrettet arbejde med de 2 lærerteam omkring 1AB & 2A.
- ”Den usynlige klassekammerat” – inklusionen begynder allerede ved middagsbordet!
- Fortløbende udvikling af individet og fællesskabet.
- Læse- og motionsbåndet om morgenen muliggør at arbejde med sociale læringsforløb, der kan gavne klassens og det enkelte barns generelle trivsel.
- Dyrke erfaringer fra projekt ”Klog på den fede måde”, Antimobbestrategien (’50 skoler knækker mobbekurven’) mv.
- Dyrke didaktik - **ikke** diagnoser
- Dyrke en anerkendende, lærende organisation med sproglige og adfærdsmæssige omgangsformer som kobles til vore 5 værdier.
- Skabe ”vi-kultur” på Rødkærsbro Skole med afsæt i **RØDKÆRLIGHED**
- Temasætte intervision som forudsætning for at kvalificere teamets arbejde med klasseledelse og didaktik.
- Tydelighed fra ledelsen til personalet og forældrene.
- Kompetenceudvikling og evaluering.

- **”Mission inklusion”** – med kick-off på **Pædagogisk Dag d. 7. marts 2011.**

I henhold til ovennævnte **”svingdørsprincip”** forestiller vi os, at vi tager afsæt i vor værdi **flekstabilitet**, som i sin grundform går ud på at kanalisere de gode energier ind i former, som er samtidigt fleksible og stabile. Det er altså ikke et enten-eller, men et både-og, idet vi tror på, at den rendyrkede fleksibilitet kan tendere det forvirrende og til tider kaotiske, mens den ditto stabilitet kan gå hen og blive rigid og fastlåst. Således tror vi på, at det gode, dynamiske skoleliv kan udspille sig flekstabil, når vi næste år initierer udvikling bl.a. med ovenstående princip som omdrejningspunkt.

Overordnet tænker vi – jf. en svingdør – at såvel elever som personale kan diffusere frem og tilbage mellem almen- og specialregi, således vi kan udnytte de kompetencer, vi allerede har i ”huset”. På SFO-fronten nedbryder vi helt det eksisterende skel ved at inddrage specialklasserækkens fysiske fortræffeligheder og samtidigt samle børnene i én SFO.

Endvidere påtænker vi, at mellemtrinseleverne fra almen- og specialregi fremover har idræt sammen, samtidigt med at valgfag i form af musik, skoleskak, lektiecafé og ”pige- og drengerum” (sidstnævnte med mulig support fra en klubmedarbejder for at sikre samhørighed med vort fritidstilbud) også tilbydes vore børn fra specialklasserækken.

Slutteligt arbejder vi på at lægge kompetencecenteret og AKT sammen med centerklasserækken, således de fysisk manifesterer sig som en samlet enhed – en slags ressourcecenter – i vor nyrenoverede centerfløj.

Et skolemæssigt dannelsesprojekt

Udviklingsinitiativet *Inklusion i ny praksis* har ret beset karakter af en slags dannelsesprojekt, der baserer sig på styringsteknologien (Amhøj, 2004, 2007) Appreciative Inquiry (AI)⁴, hvilken kobles til den såkaldte LP-model⁵, som skolen har arbejdet med siden 2007.

⁴ På dansk oversættes AI til ”anerkendende/værdsættende samtale/undersøgelse” (Dalsgaard, Meisner og Voetmann, 2002).

⁵ LP står for Læringsmiljø og Pædagogisk analyse. Modellen er et analyseværktøj, der søger at finde og forstå hhv. læringsfremmende og læringshindrende faktorer i skolens læringsmiljø. Det er en systemisk model, som har fokus på interaktionen mellem eleven og omgivelserne. LP-modellen beskriver en fremgangsmåde, der har til formål at opnå en eksplicit forståelse af de faktorer, som udløser, påvirker og opretholder adfærds- og læringsproblemer i skolen (Moos & Klausen, 2008). I Danmark er LP endnu relativt nyt. Erfaringer fra Norge viser, at LP er i stand til at skabe resultater og dermed et bedre læringsmiljø. LP-modellen etableres på skoler i Danmark i treårige faseforløb med afsæt i et skoleårs begyndelse. De første skoler begyndte i 2007. P.t. er 395 skoler – heriblandt Rødkærskole - i 73 kommuner involveret, og ca. 18.000 folkeskolelærere efteruddannes løbende i analysemodellen.

I denne forbindelse interesserer det os, hvorvidt og hvorledes LP-modellen får betydning for lærernes handleevne (Holzkamp, 1983) og handlemuligheder⁶ - ikke mindst, når den just integreres med AI-tænkningen, som bunder i socialkonstruktionismen⁷ (Gergen og Gergen, 2005). Altså, hvordan kan og skal lærerne navigere og forholde sig til, at de nu med afsæt i AI skal gøre brug af LP-modellen, der - ganske ulig AI - i høj grad fokuserer på at afdække *problemers* opretholdende faktorer og det, der hhv. *hæmmer* og fremmer læringsmiljøet? Hvilke mulighedshorisonter åbner sig, når vi på Rødkærsbro Skole insisterer på at videreudvikle en anerkendende og inkluderende skolekultur, der er gennemsyret af AI-tænkningens soleklare fokus på succeser, styrker og ressourcer frem for fejl, mangler og det problemfyldte. I slipstrømmen af denne intention spirer en tåget forestilling om, at VIA - som en slags normativ forandringsagent - kan intervenere i overgangsfasen og fortløbende bistå strategiimplementeringen samt evalueringen.

Med udgangspunkt i en praksisforskning/aktionsforskning er vort ærinde således at undersøge, hvorledes Rødkærsbro Skole som organisation kan professionsløftes. Da praksisforskningen kan betragtes som et joint venture (Mørck & Nissen, 2005; Nissen, 1995) med afsæt i en kritisk psykologisk subjektvidenskabelig teori (Holzkamp, 1985), kan lærerne, pædagogerne, ledelsen og andre involverede med rette betragtes som medforskere (Dreier, 1996; Højholt, 2005; Jensen, 2005; Mørck & Nissen, 2005). Undervejs i processen er vor ambition bl.a. at koble/integrere AI-tænkningen og LP-modellen med henblik på at udvikle de professionelle aktørers handleevne iht. at skabe en anerkendende og inkluderende skolekultur. Denne bestræbelse vil finde inspiration i en transformativ teori (Ravn, 2006a, 2006b, 2007), som konstruktivt sigter mod at hjælpe praktikerne med at transformere og forbedre deres institution og praksis.

Praksisforskning som metodologisk udgangspunkt

Praksisforskning, der iflg. Mørck (2006a) metodisk kan placeres som en særlig variant af aktionsforskning, kan knyttes til nogle videnskabsteoretiske og metodologiske refleksioner om forskningspraksis, der har rødder i kritikken af det positivistiske forskningsparadigme - og særligt

⁶ Handlemuligheder er et centralt begreb inden for kritisk psykologi. Betingelser forstås som muligheder og begrænsninger. Dreier (1996) pointerer, at forskningens resultater udspringer af teorier om, hvordan konkrete problemer og muligheder er sider ved specifikke handlesammenhænges strukturer, samt teori om, hvordan praktikere kan gribe ind, dvs. anvende de analyserede handlemuligheder til at udvide deres muligheder i egen praksis. Resultaterne almengøres gennem analysen ud fra en idé om, at de kan bruges i andre lignende situationer og handlesammenhænge med lignende problemer og handlemuligheder.

⁷ Socialkonstruktionisme (SK) er en bred retning, der er kendetegnet af et fokus på sprog, proces og relationer ud fra et anti-essentialistisk, relativistisk og interaktionistisk udgangspunkt (Gergen, 1985; Burr, 1995). SK og poststrukturalisme anvendes ofte i sammenhæng med hinanden og har en del lighedspunkter, bl.a. et fokus på analyse af diskurser og sociale kategorier skabt i den kommunikative, sociale interaktion mellem mennesker – jf. eksempelvis begreberne om *positionering* og *storylines* (Davies og Harré, 2000). Nogle teoretikere forstår SK som en overordnet metateori eller videnskabsteoretisk position, som poststrukturalismen er en del af (Jørgensen og Philips, 1999), mens andre - som fx Søndergaard (2000) – anvender poststrukturalisme som betegnelse for en overordnet metateori ift. SK.

en kritik af kløften mellem forskning og praksis, hvilken der skal bygges bro over (Dreier, 1996). Praksisforskning lægger sig dermed på linje med andre forskningsmetoder, der forsøger at omorganisere forholdet mellem forskning og praksis ved at deltage og gribe ind i praksis med det sigte at bidrage til at forandre og udvikle den (Kousholt, 2006). Det er således et udtryk for en bevægelse væk fra filosofiske standpunkter, hvor verdens sande natur kun kan forstås ved at løsrive sig fra den, og hvor det at skabe viden(skab) derfor må ske gennem at adskille sig fra det sociale liv og afdække universelle gyldigheder ved at filtrere de konkrete omstændigheder bort. En praksisfilosofi peger tværtimod på, at det almene findes gennem de konkrete og variable omstændigheder (ibid.)

En forskning, der hviler på denne praksisfilosofi, indebærer et videnbegreb, hvor viden anskues som noget, der udspringer af at være involveret i verden – af et engagement i og nogle erfaringer fra deltagelse i en konkret praksis (Højholt, 2005).

Formålet inden for den kritisk psykologiske⁸ praksisforskning er ifølge Mørck (1995) dobbelt, da der på den ene side er et mål omhandlende forskning - at udvikle teori og metode gennem deltagelse i og samarbejde omkring udviklingen af praksis. På den anden side er formålet at udvikle praksis, hvorfor forskning og praksisudvikling således skal forankres og kontinuerligt virke i den daglige praksis – jf. betegnelsen joint venture.

Målet med VIAs og DPUs deltagelse er i den forstand primært, at de skal indgå og deltage i praksis i et tidsbegrænset og lokaliseret omfang og derigennem bidrage til at bearbejde, systematisere og ændre de deltagende læreres og pædagogers erkendelser og referencer, ligesom deres referencer – via det lokale samarbejde – skal undergå transformation. Intentionen er på den led at forbinde teori og praksis, hvormed både lærerne, pædagogerne, VIA og DPU i praksis bidrager til og nyder glæde af samarbejdet. Ergo handles der ud fra fælles interesser, og de professionelle fungerer som tidligere nævnt som medforskere i deres egen praksis, i og med de bidrager med deres perspektiver og standpunkter gennem diskussionen af problemer, muligheder og mål m.h.p. udviklingen af praksis.

⁸ Historisk dialektisk materialisme udgør iflg. Mørck (2006a) den kritiske psykologis filosofiske grundlag. Historisk dialektik betyder, at den erkendte verden, og vore forestillinger om den, forstås som i stadig udvikling og forandring. Mennesket og andre fænomener skal forstås i deres historiske sammenhæng og gensidige afhængighed og i en dialektisk relation til de samfundsmæssige betingelser. Det enkelte menneske er m.a.o. både determineret af og medskaber af de objektive livsbetingelser, han eller hun handler og lever under i en given historisk situation. Praksis er opbygget af modsætninger, som på den ene side betinger hinanden, men som samtidig også udelukker hinanden. En dialektisk forståelse indbefatter iflg. Dreier (2006), at det generelle (det almene) og det singulære (det specifikke) altid er til stede samtidigt og skal forstås i sin gensidige dialektiske relation. Materialisme understreger bevidstheden og tænkningens afhængighed af den objektivt eksisterende virkelighed, materien. Materialisme indbefatter endvidere, at den omgivende verden – herunder de objektive betingelser - eksisterer uafhængigt af vor bevidsthed og forud for os (Mørck, 2006a).

Teoretiske begreber

Ud fra ovenstående redegørelse og et ønske om at se nærmere på lærernes og pædagogernes handleevne træder der nogle teoretiske begreber frem, som tilsammen konstituerer et sammenhængende felt inden for den kritiske psykologi. I det følgende vil jeg folde disse begreber ud for at tydeliggøre, hvad de hver især står for og byder ind med. Indledningsvis vil jeg foruden praksisbegrebet kredse om handlesammenhæng kontra praksisfællesskab.

Forskere inden for hhv. kritisk psykologi og situeret læringsteori er i løbet af det seneste årti i stigende grad begyndt at samarbejde og lade sig inspirere af hverandre. Det er denne fælles inspiration, der trækkes på i nedenstående, hvorfor notatets version af kritisk psykologi kan ses som et særligt standpunkt i diskussionerne om poststrukturalisme, situeret læringsteori⁹ og socialkonstruktionisme (Mørck og Nissen, 2001). **Praksis** forstås i videreudviklingen af praksisbegrebet inden for denne version af kritisk psykologi *”som det gensidige modsætningsforhold mellem to aspekter: På den ene side dens diskurser – forstået som forhold mellem mål, midler, aktører og objekter – og på den anden side handlesammenhænge, dvs. konstellationer af subjekters begrundede handling i konkrete situationer.”* (ibid.: 41)

Praksis skabes således gang på gang i spændingsfeltet mellem samfundsmæssig diskurs og personers begrundede deltagelse i konkrete handlesammenhænge.

Der er til analysen af den læring, som finder sted iht. arbejdet med *Inklusion i ny praksis*, brug for specifikke praksisbegreber, nemlig det kritisk psykologiske begreb om handlesammenhænge og den situerede læringsteoris begreb om praksisfællesskaber. Disse to begreber kan på konstruktiv vis supplere hinanden. De to praksisbegreber og deres karakteristika præciseres i det følgende.

Det kritisk psykologiske begreb om **handlesammenhænge** er som almen model velegnet som analyseredskab til alle slags fællesskaber med et genstandsmæssigt indhold – dvs. fællesskaber, hvor man er sammen om noget (Nissen, 1996). En handlesammenhæng er en organisering af praksis i bestemte mål-middel-sammenhænge i menneskers handlen med en genstand, konkret forankret i tid og sted. Deltagerne i handlesammenhængen deltager fra en bestemt position og handler dermed også ud fra en bestemt opfattelse og overvejer praksis fra hver deres førstepersonsperspektiv og standpunkt. Deres deltagelse er m.a.o. subjektivt begrundet (Nissen, 1996; Dreier, 1997).

Praksisfællesskabsbegrebet (Lave og Wenger, 2003; Wenger, 2004) er brugbart, når man skal forstå kulturelle aspekter ved praksis, herunder særlige kollektive dimensioner ved faglighed og

⁹ Den situerede læringsteori, som notatet trækker på, er oprindeligt udviklet af Lave og Wenger (1991). Læring forstås som **legitim perifer deltagelse**. *Legitim* henviser til, at den lærende i udgangspunktet er velkommen i praksisfællesskabet, *perifert* betyder, at man endnu ikke deltager fuldgyldigt. Oprindeligt fokuserede situeret læring primært på læring som del af et praksisfællesskab, men i videreudviklingen af situeret læringsteori fremgår det bl.a. med begrebet *deltagerbaner* (på engelsk: trajectories - oprindeligt introduceret af Dreier (1997)), at mennesker typisk lærer i og på tværs af flere praksisfællesskaber (Wenger, 1998; Lave, 1999).

læring. Lave og Wenger (2003) understreger, at begrebet ikke betyder en oprindelig enhed med en fælles kultur, men deltagelse er i deres forståelse på forskellige måder og niveauer forankret i en form for medlemskab af et praksisfællesskab.¹⁰ Begrebets særlige styrke er, at det specificerer deltagerens gensidige involvering, det fælles forehavende/virksomhed blandt praksisfællesskabets medlemmer samt den kulturelle produktion af et fælles repertoire. Wenger (2004) udfolder tre karakteristika ved praksisfællesskabet og fremhæver, hvordan disse er med til at gøre det til en sammenhængende størrelse:

Deltagerens gensidige involvering medvirker for det første til, at der skabes sammenhæng. Wenger fremhæver koblingen af homogenitet og diversitet som dét, der i praksis gør involveringen produktiv. Medlemmer i et givent praksisfællesskab er altså på én gang relativt ens (sammenlignet med andre fællesskaber) og indbyrdes relativt forskellige. Den gensidige involvering handler om deres relativt forskellige positioner i fællesskabet, idet medlemmernes involvering er partiel, fordi deres bidrag – herunder deres deltagelse, viden og praktiske kunnen - supplerer og overlapper hinanden. Medlemmerne vil således ofte kun kunne udføre deres fælles virksomhed i samarbejde med andre. Begrebet fællesskab skal iflg. Wenger (ibid.) dog ikke forstås som harmonisk sameksistens og gensidig støtte. Der vil typisk være en del uenigheder, spændinger og konflikter inden for et praksisfællesskab. Eksempelvis kan der være spændinger og konflikter om, hvem der anses for legitime medlemmer i praksisfællesskabet. Diversitet, uenigheder mv. kan desuden være begrundet i, at praksisfællesskabets medlemmer typisk vil have forskellige grunde til og interesser i at deltage i den fælles praksis, som de hver især kan vægte højt eller lavt.

For det andet forhandler medlemmerne af et praksisfællesskab kontinuerligt deres fælles virksomhed og diskuterer fx grænserne for, hvilke metoder i arbejdet der anses for at være legitime og illegitime. For det tredje handler det om at udvikle et fælles repertoire, hvilket inkluderer rutiner, koder, et særligt sprog, måder at gøre ting på, særlige historier, symboler, handlinger og begreber, som praksisfællesskabet har produceret og/eller overtaget og transformeret fra andre sammenhænge, og som efterhånden er blevet en vigtig del af praksis (ibid.).

Overordnet betragtet gør ovennævnte karakteristika sig imidlertid også gældende for lærernes og pædagogerens praksisfællesskab omkring arbejdet med *Inklusion i ny praksis?*

Forskellen og relationen mellem det meget brede, almene analysebegreb om handlesammenhænge og den mere specifikke forståelse af visse sociale og kulturelle fællesskaber som praksisfællesskaber er således blevet præciseret. Begge begreber er signifikante i forståelsen af læring som del af social praksis. Læring og deltagelse uddybes nedenfor.

¹⁰ De præciserer i øvrigt begrebet om praksisfællesskaber således: "Ordet fællesskab betyder ikke nødvendigvis samtidig tilstedeværelse, en veldefineret, identificerbar gruppe eller socialt synlige grænser. Men det betyder deltagelse i et virksomhedssystem, hvor deltagerne har en fælles forståelse af, hvad de laver, og hvad det betyder for deres liv og for deres fællesskaber." (ibid.: 83).

Læring forstås som en proces, der kan finde sted i kraft af, at de lærende personer tager del i social praksis, og at de ændrer eller udvikler deres deltagelse heri (Dreier, 1999). Det er dog for bredt at forstå læring alene som ændret deltagelse. En præcisering af den ændrede deltagelse og forståelsen af, hvordan den kommer i stand, integrerer teori om legitim perifer deltagelse (Lave og Wenger, 2003), teori om udviklingen af personlige forudsætninger og handleevne som aspekt ved realiseringen af personlige deltagerbaner (Dreier, 1999; Lave, 1999) og teori om interpellation i særlige subjektpositioner i de forskellige handlesammenhænge og praksisfællesskaber (Nissen, 2004; Mørck 2006b). Anvendelsen af **interpellationsbegrebet**¹¹ i denne sammenhæng lægger sammenlignet med Althusers (1983) version og de senere poststrukturalistiske ikke alene vægt på interpellation ift. ideologier og sociale kategorier (det ideologiske eller diskursive aspekt), men i høj grad også ift. subjektets deltagelse og dermed den lokale praksis, dvs. de fællesskaber og handlesammenhænge, som interpellationen foregår i og er en del af - herunder naturligvis *Inklusion i ny praksis*, som lærerne og pædagogerne er samlet om. Ole Dreier specificerer, hvorledes læring står i forhold til deltagelse:

"I forhold til deltagelse generelt har læring at gøre med ændring og udvikling af de personlige forudsætninger for deltagelse, også kaldet handleevne. I kraft af læringen kan personen modificere/ændre sin måde at deltage på. (...) og ændrer dermed sin funktionsmåde, inklusive sin opfattelse (kognition), og vurdering (emotion) af sin formåen og af sine muligheder." (Dreier, 1999: 83)

Handleevne¹² – et begreb oprindeligt udviklet af Holzkamp (1983) – omhandler ikke alene en persons forudsætninger/potentiale for at leve under bestemte samfundsmæssige betingelser (Jartoft, 1996), men implicerer, at mennesket gennem samfundsmæssig produktion i fællesskab med andre udvider sin rådighed over livsbetingelserne. Det er denne "rådighed-gennem-deltagelse-i-rådighed", som betegnes handleevne (Forchhammer og Nissen, 1994). Læring knyttet til udvikling af handleevne er således langt fra alene et individuelt foretagende, men tæt forbundet med det sociale praksisfællesskabs anerkendelse og dettes indflydelse på væsentlige betingelser. Læring (og altså ikke udvikling eller en hvilken som helst anden aktivitet) implicerer, at det er læring af "noget" i bred forstand. Læringen har m.a.o. en indholdsmæssig dimension og retning. Dreier iagttager det på følgende måde:

¹¹ *Interpellation* er ifølge Staunæs og Søndergaard (2005) Althusers begreb om det at blive kaldt til identitet. Det er parallelt til det poststrukturalistiske positioneringsbegreb (fx Butler, 1997 og Davies, 2000), men begrebsætter ifølge Mørck og Nissen (2005) hvordan ideologier interPELLERER individer som subjekter. Dette er en dobbeltproces, hvor ideologien tilråber eller præjer subjektet, og subjektet lader sig interPELLERE i en særlig subjektposition eller subjektkategori ved at respondere med genkendelse på denne præjning, hvilket sker igen og igen i dagligdagen. Subjektet kan dermed enten lade sig præje eller ignorere/afvise præjningen og i stedet lade sig præje til andre subjektpositioner. Denne proces begrebsættes inden for nyere poststrukturalisme (fx Staunæs, 2004) som subjektiveringsprocesser.

¹² Handleevne differentieres ofte i et analytisk begrebspar om hhv. almengjort og restriktiv handleevne, der henviser til, hvorvidt der handles langsigtet og middelbart med udgangspunkt i fælles interesser, eller om der handles umiddelbart og kortsigtet med udgangspunkt i særinteresser (Mørck, 2006a). I nærværende udviklingsinitiativ og dannelsesprojekt er fokus på førstnævnte.

”Retningen som en udvidelse af personens muligheder for at deltage ud fra, hvad personen p.t. betragter som en relevant udvidelse, selv om opfattelsen og vurderingen heraf kan være usikker og ændre sig undervejs.” (Dreier, 1999:84)

Han påpeger således, at læringens retning skal bestemmes ud fra et såkaldt **førstepersonsperspektiv**, dvs. ud fra personens eget perspektiv, men præciserer ikke retningen indholdsmæssigt. Jean Lave forklarer imidlertid læringens retning og indhold som noget omfattende og meget mere lagdelt – som relateret til **deltagerbaner**. I nedenstående citat uddybes eksempler på lag af betydning inden for læring, dvs. lag, som er iboende i Laves forståelse af begrebet deltagerbane:

”[Begrebet deltagerbane] udskiller bestemte former for skiftende deltagelse: bevægelse i en retning, mulighederne for at trænge dybere ned, blive mere af noget, foretage sig ting anderledes på måder, der gradvis ændrer ved, hvordan man er objektivt, hvorledes man forstås af andre, og hvorledes man forstår sig selv som et socialt placeret subjekt. Deltagerbaner skabes og gøres mulige i igangværende deltagelsesrelationer i praksis.” (Lave, 1999:50)

I kølvandet på ovenstående rundtur i praksisforskningens metodologiske udgangspunkt og den kritiske psykologis begrebsunivers vil jeg i det følgende redegøre for praksisportrættets design og videnskabsteoretiske baggrund. Dette blot som et forslag til dataindsamling.

Praksisportrættet på metodeplan

Praksisportrættet¹³ er et i udgangspunktet teoribaseret og systematiseret redskab til at indsamle data, som så reflekteres, analyseres og/eller følges op af yderligere dataindsamling vha. andre metodiske tilgange – eksempelvis kvalitative interviews, observationer mv.

Det har sin basis i den kritiske psykologi eller det subjektvidenskabelige paradigme (Holzkamp, 1985), som det er udviklet af primært tyske og danske teoretikere omkring Freie Universität i Berlin. Praksisportrættet blev i første omgang udviklet med det formål, at psykologer, som var uddannet inden for eller inspireret af kritisk psykologi, med praksisportrættet fik et redskab eller en ramme, hvor ud fra det var muligt at fremlægge, beskrive og analysere den daglige praksis, de stod i (Markard m.fl., 2004). Selve udformningen af praksisportrættene varierer voldsomt, både når det gælder de aspekter og emner, der spørges til, måden der spørges på, og den måde besvarelserne udfærdiges på. Som regel udformes besvarelserne individuelt, hvorefter de enten kan bruges af den enkelte i vedkommendes egen praksis, eller de almengøres i anonymiseret og/eller analyseret form til flere individer, der deler en praksis (Jensen, 2005).

¹³ Det kan ifølge Jensen (2005) ses som en slags kvalitativt spørgeskema.

Videnskabsteoretisk baggrund

Praksisportrættet bygger metodologisk på B-B-B-analysen, som er et kritisk psykologisk eller subjektvidenskabeligt bud på at forstå problemer ved at analysere, hvordan betingelser, betydninger og begrundelser hænger sammen i menneskers liv (Jartoft, 1996). I kritisk psykologi tales der om *genstandsadækvathed* i den forstand, at den metode, der anvendes, skal kunne begribe den "genstand" (felt eller fænomen), der skal undersøges. Genstandsadækvatheden er således den kritiske psykologis bud på objektivitetskriterier, der har at gøre med de specifikke og væsentlige bestemmelser af det psykiske på det menneskelige plan (Jensen, 2005). Ergo må der sættes spørgsmålstejn ved en egentlig absolutisering af objektivitetskriterier. Inden for kritisk psykologi er det forsøgt at udvikle objektivitetskriterier, så genstandsadækvatheden ikke går tabt. Her er udgangspunktet *handleevnen* (Dreier, 1999; Holzkamp, 1985) som et specifikt moment ved den menneskelige virksomhed. Med handleevnen forstås mennesket som subjekt og dermed som kilde til rådighed over og forandring af sine egne livsbetingelser. Intersubjektivitet betegner forholdet mellem individer som subjekter, der ved, at både de selv og den anden besidder disse muligheder, hvorfor det altså er et metodisk krav, at intersubjektivitetsrelationen medtages i undersøgelsen, således at de individer, der indgår i denne, anses for at være subjekter med en intentionalitet svarende til forskerens – jf. medforskerpositionen (Jensen, 2005). Gennem en sådan medinddragelse bliver det muligt at begribe individets handlegrunde som intersubjektivt kommunikerbare og tilgængelige. Begrundelsen ligger her i, at de betydninger og betydningsstrukturer, som mennesket gør brug af, er samfundsmæssigt producerede og herved almengjorte handlemuligheder. Det er endvidere en afgørende metodisk forudsætning, at der tages udgangspunkt i de berørtes fællesinteresser – altså både forskerens og de berørte medforskere. Forskningen skal til syvende og sidst fremstå som brugbar¹⁴ for de individer, der medvirker.

I kritisk psykologisk forskning bruges begrebet *typisk mulighedsrum* eller mulighedstype, som det, der fremkommer gennem en analyse af de almentræk, der fremtræder i et konkret tilfælde. Det, der kan almengøres, er mulighedstyper. Mørck & Nissen (2005) opfatter en sådan mulighedsalmengørelse som en fremstilling af prototyper, der fungerer som model for nogle almene forhold. **Således håber vi selvfølgelig på, at vore fremtidige erfaringer med Inklusion i ny praksis hen ad vejen kan tjene som inspiration for andre skoler - ikke mindst i Viborg Kommune.**

Inden jeg redegør for en evt. brug af den transformative teori i processen frem mod at koble AI og LP-modellen m.h.p. at teste dennes muligheder og begrænsninger i forhold til at forbedre lærernes handleevne iht. at skabe en anerkendende og inkluderende skolekultur, skal vi for en god ordens skyld kigge lidt nærmere på, hvad AI er for en størrelse.

¹⁴ Mørck & Nissen (2005) henviser i den sammenhæng til Højlund (2005), hvor det foreslås, at praksisforskningen således ikke sigter mod en abstrakt gyldighed, men en alternativ form for gyldighed – en gældighed – som er eller kan gøre sig gældende socialt.

APPRECIATIVE INQUIRY I ET ONTOLOGISK PERSPEKTIV

Introduktion til Appreciative Inquiry

Appreciative Inquiry (AI), som også kan oversættes til anerkendende udforskning, er en teori og metode til udvikling af kompetencer, strategier, målsætninger, værdiafklaring, problemløsning mv. i organisationer, grupper og i arbejdet med individer. Teorien blev udviklet i 1980'erne af David Cooperrider og Suresh Srivastva på Case Western University og blev første gang introduceret i deres centrale artikel *Appreciative Inquiry in Organizational Life* (1984)¹⁵.

Grundtanken i AI er, at forandring og udvikling i en organisation bedst skabes ved at engagere organisationens medlemmer i aktivt og systematisk at lære af deres succeser. Dette gøres ved at rette fokus mod medlemmernes bedste praksis, afdække de vellykkede og succesrige handlingsmønstre i arbejdet og indlemme forståelsen af den bedste praksis som en aktiv del af organisationens kompetencer. Næste trin er så med afsæt i bedste praksis at opstille fremtidige successscenarier og herefter lægge en konkret handlingsplan for realiseringen af disse. Forandring og problemløsning skal m.a.o. tage udgangspunkt der, hvor organisationen fungerer bedst, hvilket oftest vil forløse kreative og konstruktive processer.

Før vi går ind i en dybere beskrivelse af disse metoder, skal vi omkring to teoretikere, der indtager en nøgleposition som inspirationskilder for Cooperrider og Srivastvas tænkning, for at give et billede af de grundantagelser, som AI funderer sig på. Det drejer sig om Kurt Lewin, der regnes som grundlægger af socialpsykologien og en af de vigtigste inspiratorer til forandringsledelse og organisationsudviklingsretningen Organizational Development (OD), og Kenneth Gergen, grundlægger af en af den moderne filosofis mest dominerende retninger – socialkonstruktionismen.

Lewins (1951) væsentlige fortjeneste i denne sammenhæng ligger i hans vision om en ny måde at tænke videnskab på: aktionsforskning. Her insisterede Lewin på en videnskab, der aktivt og i samarbejde med det system/de mennesker, som undersøges, udvikler viden, der både er *om* systemet, udspringer *fra* systemet og er direkte anvendeligt *for* og *i* systemet.

Gergens (1982) hovedbudskab er, at vore sociale - og dermed også organisatoriske - virkeligheder ikke afspejler ydre realiteter, men er sproglige konstruktioner skabt af medlemmernes, interessenternes og samfundets kommunikation om organisationen. Dette betyder, at vi har en langt større frihed til at skabe, udvikle og ændre vore organisationer, end vi normalt forestiller os. Endvidere peger Gergen på, at dette medfører en moralsk forpligtelse for ledere og medarbejdere

¹⁵ Efterfølgende har de videreudviklet teorien i forskellige sammenhænge, hvoraf Cooperrider (1997, 2000), Cooperrider & Srivastva (1999) og Cooperrider & Whitney (2005) hører til de vigtigste.

såvel som for forskere at være konstruktive medskabere på de organisatoriske og sociale verdener.

Det er – i ultrakort form vel at mærke – denne forskning, Cooperrider og Srivastva bruger som afsæt for udviklingen af deres teorier (for henvisninger og uddybninger se denne note¹⁶). Det filosofiske og teoretiske fundament udgøres således af Gergens socialkonstruktionisme, mens Lewin fungerer som inspiration på især det metodiske plan. I dette lys kan Appreciative Inquiry udlægges som et socialkonstruktionistisk bud på en moderne aktionsforskning.

Inspirationen fra hhv. Lewin og Gergen er tydelig i de fire grundprincipper for AI som organisatorisk aktionsforskningsmetode, som Cooperrider og Srivastva opstiller i den banebrydende artikel *Appreciative Inquiry in Organizational Life* (1984).

AI som organisatorisk aktionsforskningsmetode – 4 grundprincipper

1. Udforskning af udviklingspotentialiet i en organisation skal begynde med anerkendelse. Dette princip markerer det til enhver tid gældende udgangspunkt for AI-baseret arbejde med organisationer. Med en værdsættende og anerkendende, dialogisk udforskning opdages, beskrives og forklares de handlinger, hvori organisationens medlemmer fungerer bedst, hvorefter disse bruges som byggesten for fremtidige succeser.

2. Forskning i udviklingspotentialiet i en organisation skal være anvendeligt. Med dette princip understreges vigtigheden af, at enhver undersøgelse skal generere teoretisk viden, som kan bringes direkte ind i den organisatoriske hverdag, som den kommer fra. Her høres et tydeligt ekko af Lewins vision om at skabe en enhed af teori og praksis, der gensidigt beriger hinanden.

3. Forskning i udviklingspotentialiet i en organisation skal være provokerende. Tanken bag dette princip er, at forskningen i sociale og organisatoriske fællesskaber igennem dialoger skal generere provokerende og visionære udsagn og drømme om ønsker og potentialer for udvikling. Med provokativ menes altså en positiv forstyrrelse af den herskende orden i organisationen m.h.p. at give mulighed for udvidelse af horisonten.

¹⁶ Traditionelt betragtes videnskab som en stringent metode, hvor videnskabsmanden står i sit laboratorium og iagttager og beskriver diverse reaktioner på stimuli og udleder sand og universel viden ud fra objektive og rationelle kriterier. Her er teori og praksis adskilte størrelser, på samme måde som videnskabsmanden og hans undersøgelsesobjekt er det. Lewin insisterede derimod på, at videnskabsmanden skulle ud at agere aktivt og intervenserende i de grupper, der undersøgte. Derved ville de subjektive følelser og oplevelser, der altid flourer i et socialt system, blive bragt i videnskabsmandens fokus og inddraget i udviklingen af viden, som både er *om* systemet, udspringer *fra* systemet og er direkte anvendeligt *for* og *i* systemet. Videnskabsmanden skulle m.a.o. tage skridtet ud i den sociale virkelighed med en teori og praksis forenet i en samlet tilgang. Denne måde at bedrive videnskab på, døbte Lewin *aktionsforskning* (Lewin 1947, 1951). Med dette blev kimen lagt til en helt ny måde at tænke videnskab og forskning på, men desværre for Lewin lykkedes det ham aldrig at formulere en mere grundlæggende, fyldestgørende filosofi, der kunne ligge til grund for denne nye videnskab. Den manglende filosofi skabes imidlertid af Kenneth Gergen i artiklen *Towards*

4. Forskning i udviklingspotentialet i en organisation skal være præget af samarbejde.

Grundtanken bag dette princip er, at der eksisterer et gensidigt afhængighedsforhold imellem på den ene side aktionsforskningsprocessen og forskeren og på den anden side indholdet af processen og medlemmerne af organisationen. Med dette udgangspunkt er samarbejde naturligvis en uomgængelig nødvendighed (ibid.).

Med disse fire principper for social forskning forenes hovedpointerne i Lewins og Gergens arbejde. De tidligere, traditionelle krav til videnskaben om at være objektiv, upartisk og sandhedssøgende vendes fuldstændigt på hovedet til fordel for en videnskab, der er aktivt intervenserende i organisationen, som den med redskaber som værdsættelse, samarbejde og en udfordrende tilgang skaber positiv udvikling og praktisk, anvendelig viden indenfor. På den led tilbyder AI – ift. de fleste andre organisationsteorier – en helt anden tilgangsvinkel m.h.t., hvordan vi løser problemer og skaber udvikling i vore organisationer. Her vil jeg blot fremhæve tre afgørende træk, hvorved retningen adskiller sig.

For det første er den AI-baserede tilgang ikke interesseret i at indtage en ekspertposition, hvorfra der prædikes et præcist svar på, hvad organisationen skal gøre anderledes. I stedet indtages en hjælperrelation til organisationen, hvor målet er via et sæt af spørgsmål at hjælpe organisationen til selv at generere udvikling og forandring. For det andet betones udvikling som noget, der med fordel kan ske "indefra" ved at bevidstgøre og bygge på organisationens styrker, kompetencer og mest vellykkede handlinger og herfra fastsætte ønsker og mål for fremtiden. For det tredje tænkes udvikling ikke som noget, der er direkte koblet til at løse problemer og rette eller forebygge fejl. Som det er fremgået, insisterer Cooperrider og Srivastva på positiv anerkendelse og værdsættelse som grundprincip i udvikling af grupper og organisationer. Ved at vælge denne tilgang differentierer de sig markant fra det meste af den øvrige aktionsforskning, der har et kraftigt problemfokus og en problemløsningstænkning som det primære i deres teoridannelser og praksis.¹⁷ Denne problem- og fejlfokusering skaber iflg. teoretikerne bag AI negative organisatoriske fejlfindingskulturer, der er gennemsyret af mangelsprog, negative klassifikationer og kontrol (Cooperrider & Srivastva, 1997; Cooperrider, 1997). Medarbejdere i sådanne kulturer er præget af angst for at fejle, og som konsekvens forholder de sig ikke undrende, udforskende og åbent til deres egen og andres viden. Dermed opstår arbejdsmiljøer, som ikke rummer den nødvendige psykologiske tryghed og åbenhed for læring, kreativitet og udvikling, men som ofte vil fremstå fastlåste i de rutiner, medarbejderne føler sig helt sikre i. I stedet understreger tilhængerne af AI nødvendigheden af at skabe positive, selvforstærkende arbejdskulturer; et aspekt, der finder udfoldelse i *det heliotropiske princip*.

Transformation in Social Knowledge (1982). Gergen betragtes af de fleste som socialkonstruktionismens grundlægger, hvor især hans klassiske artikel *Social psychology as history* (1973) refereres som retningens første grundsten.

¹⁷ Dette kommer eksempelvis tydeligt til udtryk i French & Bells definition på aktionsforskning: "Action research is both an approach to problem solving (...) and a problem-solving process." (French & Bell, 1978: 39)

Drivkraften i organisationers udvikling – det heliotropiske princip

Appreciative Inquiry opererer således ud fra en grundtænkning om organisationer som bestående af mennesker, der igennem deres indbyrdes kommunikation skaber den organisatoriske virkelighed, og som kontinuerligt forhandler sig frem til de aftaler, der eksisterer omkring procedurer, regler, roller, prioriteter, målsætninger osv. Det, som iflg. Cooperrider (1997) betinger og driver organisationen, er de dominerende forestillinger om, hvad den er til for, og især hvad dens fremtid skal være. Til at beskrive denne mekanisme introducerer han det heliotropiske princip.

Ordet heliotropisk er sammensat af det græske *helios* (sol) og *trope* (at vende). Traditionelt bruges udtrykket i forbindelse med planter, der drejer sig efter solen, som vi kender det fra fx solsikken. Cooperrider (ibid.) fører begrebet over i organisationstænkningen og postulerer, at individer og organisationer har en tendens til at handle ud fra, hvilken retning deres forestillinger om fremtiden peger; jo lysere fremtidsudsigter, desto stærkere udviklingseffekt i positiv retning, og omvendt; jo mørkere, desto mere negativ udvikling. Med andre ord fører positive forestillingsbilleder af fremtiden til positive handlinger i nutiden (ibid.). Denne effekt findes der understøttelse for i en lang række forskningsresultater fra vidt forskellige områder¹⁸. Der kan for øvrigt trækkes en lige linje fra den humanistiske psykologi og Carl Rogers' klientcentrerede rådgivning til AI (Andersen, 2006). Rogers' tro på den grundlæggende formative tendens ved universet og alt, hvad der befinder sig i det, førte ham til en anden grundlæggende overbevisning, nemlig at der findes en positiv, formativ udviklingstendens indlejret i alle organismer, inklusive menneskene. Han mente, at den grundlæggende, drivende kraft i alle mennesker (selvaktualiseringstendensen) er en positiv drift hen imod at opnå sit potentiale, at realisere sig selv og blive en fuldt ud velfungerende person (Casemore, 2007). Cooperrider sammenfatter organisationernes heliotropiske karakter på flg. måde:

”Organisationer er heliotropiske i den forstand, at medlemmernes handlinger har en automatisk tendens til at bevæge sig i den retning, som deres forestillinger om fremtiden peger imod. Positive forestillinger, og derfor heliotropisk bevægelse, er endemiske for organisatorisk liv, hvilket betyder, at organisationer skaber deres egen virkelighed i langt højere grad, end hvad der normalt formodes (...) Det at skabe positive forestillinger om fremtiden i organisationen og dermed skabe heliotropisk bevægelse er den enkeltstående mest afgørende handling en organisation kan

¹⁸ Et veldokumenteret eksempel på det heliotropiske princip kommer fra pædagogikken og er kendt under betegnelsen *Rosenthal-effekten*. I forskningsstudie efter forskningsstudie vises det, at hvis en lærer overbevises om, at ellers ordinære elever er dygtige og besidder et stort potentiale, så vil disse klare sig betragteligt bedre end en kontrolgruppe af lige så begavede elever. Et måske mere alment kendt eksempel på det heliotropiske princip er fra sundhedsområdet, hvor en kalktablet – allieret med patientens positive forestillinger om snarlig bedring – kan have lige så stor effekt som medicinsk behandling. Dette kaldes *placebo-effekten* og har vist sig særligt effektivt inden for behandling af depression (Rosenhan & Seligmann, 1989). Der findes en mængde lignende eksempler på det heliotropiske princip inden for vidt forskellige forskningsområder spændende fra motivationsforskning, organisationsteori og kognitiv terapi til kultur- og historieforskning (se Sterlington, 1984; Cooperrider, 1997; Elliot, 1999).

foretage, hvis målet er at skabe positiv udvikling og en positiv fremtid.” (Cooperrider, 1997; 117-19 [min oversættelse])

Heraf kan vi udlede tre pointer:

1. De herskende forestillinger om fremtiden, der mere eller mindre tydeligt artikuleret florerer blandt medlemmerne, er i høj grad styrende for en organisations udvikling.
2. Disse forestillinger er påvirkelige og fleksible. Organisationer kan altså gøre meget for at påvirke den nutidige situation ved systematisk at arbejde med at skabe positive fremtidsforestillinger.
3. Dette – at skabe positive, ønskede billeder af fremtiden – er den strategisk vigtigste aktivitet, som en organisation kan udføre. Ved at skabe rum for dialoger, hvor medlemmerne aktivt kan konstruere forståelser af den ønskede, fælles fremtid, genereres forhøjet engagement og motivation i nutiden m.h.p. at realisere det ønskede scenarie.

Med disse pointer in mente kan man med fordel se nærmere på, hvilke komplekse tilblivelses- og konstitueringsprocesser (Søndergaard, 2005) der muliggøres, når AI implementeres som styringsteknologi i den anerkendende og inkluderende skolekultur – og hvilken betydning disse får for aktørernes subjektiverings- og positioneringsmuligheder inden for Rødkærsbro Skole som kontekst. Denne ambition er ikke mindst ansporet af en undersøgelse (Elsborg et al., 1999), som Nielsen, Fink-Jensen og Ringsmose (2005) refererer til i deres undersøgelse af skolen og den sociale arv. Heri påpeges, at **motivationen – der udgør et væsentligt segment i selve grundlaget for de fagligt gode præstationer, hvilke muliggør et brud med forældregenerationens livsmønster - bunder i, at børn oplever sig selv som værende værdifulde deltagere i skolen gennem læreres og kammeraters anerkendelse.**

Qua denne implicite legitimeringsmanøvre antydes altså, at AI kan være en betydningsfuld faktor, når fokus ligger på at bryde den negative sociale arv; men hvorledes forholder det sig, når vi udvider horisonten og belyser skolen som helhed? Når AI karakteriserer den overordnede diskursorden¹⁹, i henhold til hvilken skolens øvrige værdigrundlag skal reflekteres, forstås og begribes? Hvilken betydning får dette for hhv. elever, lærere og ledelse?

Endelig interesserer jeg mig i denne forbindelse for, om AI-tankegangen - dens gode intentioner til trods - også har en skyggeside. For hvorledes gøres de elever og lærere, der af forskellige årsager ikke kan eller vil²⁰ praktisere AI som metode, og kan AI i den forbindelse ligefrem fremme første-

¹⁹ Diskursorden defineres som summen af de diskurser, der bruges inden for en social institution eller et socialt domæne (Phillips og Schrøder, 2005: 279).

²⁰ Her antager jeg implicit, at en manglende vilje/evne givetvis kan foranledige modmagt i forhold til AI, hvorfor jeg finder det ganske interessant, hvorledes elever/lærere kan yde denne, når magtens ansigt så at sige har ”kærlige træk”?

andetheds-mekanismer²¹? I så fald får jovialiteten og rundheden givetvis en ganske anden og mere nuanceret karakter!

Jeg forestiller mig i denne sammenhæng, at man med fordel kunne gøre brug af praksisportrættet (Markard, Holzkamp, Dreier, 2004), der jo metodologisk bygger på B-B-B-analysen, som er et kritisk psykologisk eller subjektvidenskabeligt bud på at forstå *problemer* ved at analysere, hvordan betingelser, betydninger og begrundelser hænger sammen i menneskers liv (Jartoft, 1996). Her vil man iagttage og analysere, dels hvilke *handlemuligheder* AI-tænkningen giver, og dels hvilke *begrænsninger*, den medfører (Jensen, 2005). Denne dialektiske tilgang til hhv. det hæmmende og fremmende kan således sætte spot på en virkelighed, der inden for en kritisk psykologisk optik ikke kun er en sproglig konstruktion, men fx også grunder i materielle forhold. Samtidigt tilbydes AI-tænkningens "blindtarm" (det problemfyldte) at blive iagttaget som en væsentlig *ressource* - og ikke blot et indifferent appendiks henvist til skyggelandet – i forsøget på at forstå og begribe styringsteknologiens konstitutive effekter.

Vi sætter dog et foreløbigt punktum med iagttagelsen af de konstitutive effekter og vender os i stedet mod LP-modellen – ikke mindst fordi en eventuel skyggeorganisation legitimerer at se nærmere på, hvorledes den kan imødekommes inden for LP-modellens rammer, hvor der netop åbnes op for at beskæftige sig med det læringshindrende og problemfyldte. Således sætter vi så småt kursen mod ambitionen om at integrere/koble AI og LP-modellen i forsøget på at skabe anerkendelse uden underkendelse på den pædagogiske bundlinje. Som vi skal se, tilvejebringer en sådan kobling muligheden for at operere med både det ressource- og problemfyldte (muligheder og begrænsninger) på én og samme tid. Først vil jeg dog opholde mig ved forestillingen om at praktisere anerkendelse uden underkendelse.

Anerkendelse uden underkendelse

Stadig flere organisationer definerer sig selv som anerkendende kulturer og arbejdsfællesskaber. I de fleste tilfælde medfører det en mere åben kommunikation mellem ledere og ansatte, et løft i den generelle omgangstone i organisationen og dermed et bedre miljø for udvikling og læring. Men der er – som jeg efterhånden har skrevet frem - også en bagside. Jeg har i mit tidligere arbejde med AI mødt kolleger, der har udtrykt en følelse af at blive underkendt, når de er kommet

²¹ Kofoed (2004) redegør for, at der i en tænkning i første- og andetheder ligger en beskrivelse af mekanismen: Hver gang nogen inkluderes sker det i relation til en eksklusion af andre. Inklusion betinger eksklusion – det ene kan ikke ske uden det andet, hvorfor de to fænomener er gensidigt forbundne. Dette er altså grundfiguren. Dertil må tilføjes, at hvad, der tegnsættes som hhv. førstehed og andethed, afgøres af hvem, der er den handlende (denne tænkning i inklusion-eksklusionens grundfigur er samme grundtænkning som poststrukturalismens, som den fx er beskrevet af Simonsen (1996)). Beskrivelserne af hhv. førstehed og andethed er for de involverede ikke uden vurdering. Det er positioneret som at være lig med og at være forskellig fra. Dem, man er forskellig fra, behøver man for at kunne lave sammehed med de udvalgte. I den udvælgelse ligger vurderingen, som altid er positioneret. Ergo ligger vurderingen ikke i inklusion-eksklusionsmekanismen, men i positioneringen.

med forespørgsler eller kritik. Disse kolleger har på forskellig vis oplevelsen af, at den anerkendende omgangstone bliver brugt imod dem.

Oplevelsen ligger i tråd med den voksende kritik fra forskellige sider af anerkendelse som ledelsestilgang. Kritikken antager forskellige begrebsformer – intimteknologier, skjult magt, blød disciplinering, mv. – og kredser om det problematiske i at udfolde en anerkendende kommunikation i en relation, der er præget af et ulige magtforhold, som det eksempelvis er tilfældet mellem leder og medarbejder. Ole Fogh Kirkeby udtrykker det således: *”Når selvforholdet bliver et strategisk objekt, om det er gennem anerkendelsespraksis, værdistyring eller coaching, bliver dette forhold, omsorgen for én selv, transformeret til, hvad jeg vil kalde en intimteknologi. I en intimteknologi har det menneske, som selvomsorgen gælder, ikke retten til at definere sit eget selv, dvs. sin egen etos, hvorigennem det unikke, transformerende og skabende i selvdannelsen tematiseres i forhold til dens afhængighed af generelle sociale normer.”* (Kirkeby, 2008: 255)

Dette er en væsentlig kritik, som jeg kort vil komme rundt om i nedenstående. Som udgangspunkt tror jeg ikke, at ledere bevidst bruger anerkendelse som et pressionsmiddel. Jeg tror snarere, at der er tale om en reelt anerkendende intention, som uforvarende kan udvikle sig til en underkendende praksis. Spørgsmålet er så, hvorfor den gør det?

Hverken pisk eller gulerod

Ét svar er, at det ledelsesteoretiske fundament, som anerkendelsespraksissen hviler på, i den enkelte organisation ikke er helt kongruent med de præmisser, som anerkendelse fungerer ud fra. Op gennem det meste af forrige århundrede har fokus fx været på, hvordan ledere gennem strategisk adfærd har kunnet motivere og udvikle medarbejdere. Ledelse er i denne forståelse noget, ledere *gør* ved medarbejdere – ligesom udvikling og læring er noget, lederne gennem særlig adfærd eller sprogbrug kan skabe hos medarbejderen. Ved en sådan tænkning sættes der skarpe skel op imellem leder og medarbejder, og fokus er det enkelte individ: hvordan får man eksempelvis medarbejderen til at gøre dette eller hint?

Hvis det ledelsesteoretiske fundament i højere grad skal matche præmisserne for en praksis, der anerkender uden at underkende, må vi i min optik flytte fokus til relationen mellem leder og medarbejder. Som illustration er det eksempelvis en systemisk pointe, at vi ikke kommunikerer *til* hverandre, men netop *mødes* i kommunikationen. Det betyder således, at indholdet af det, man ønsker at kommunikere, ikke er en fast størrelse, som kan overdrages som gave. Vi er nødt til at mødes i en fælles forståelse af, hvad vi taler om, og hvilken kontekst det skal forstås ind i – kommunikation er altså ikke det samme som informationsoverdragelse. Det har selvfølgelig implikationer for, hvordan vi kan forstå ledelse, hvis det vel at mærke skal være udviklende ledelse. Her kan lederen ikke bare svinge piskan eller lokke med guleroden. I stedet må ledelse ses som en relationel aktivitet, hvorfor lederen må tage afsæt i relationen og bringe et *vi* i spil. Først

med dette relationelle udgangspunkt bliver det muligt at udvikle en reelt anerkendende kultur. Anerkendelse er – ligesom ledelse eller kommunikation – ikke noget, man *gør* ved hverandre. Det er ej heller noget, man uden videre kan give som gave eller bruge som styringsrationale. **Anerkendelse er snarere en slags bevægelse, som opstår i relationen mellem mennesker, der forsøger at udforske muligheder og begrænsninger i deres sameksistens.** Konkret betyder det, at en leder, når denne anerkender sine medarbejdere, ikke alene tilbyder medarbejderne nye handlemuligheder ift. lederen eller en given opgave, men også gennem nye sprogliggørelser flytter sig selv i sit forhold til omverdenen. Det er altså i lige så høj grad den, der starter den anerkendende bevægelse, som flytter sig og gives nye muligheder, som det er den, der mødes af den anerkendende bevægelse.

I forlængelse af dette mener jeg også, at det giver sig selv, at en anerkendende skolekultur ikke kan opstå udelukkende på baggrund af ros og positivitet. Der er ganske oplagt et slægtskab imellem disse begreber, men der er ikke noget lighedstegn. Som tidligere proceskoordinator på Vestre Skoles dannelsesprojekt *Plads til alle – men ikke til alt* har jeg erfaret en udbredt opfattelse blandt kolleger, elever og forældre, at en anerkendende kultur er en "rose-kultur". Denne perception skyldes sandsynligvis, at alle introduceres for den anerkendende tænkning gennem Appreciative Inquiry. Al er i min optik en rigtig god metode til at skabe positiv udvikling i en gruppe af mennesker, men det er væsentligt at fastholde, at det ikke er det samme som at skabe en anerkendende kultur i en organisation. Al er netop en metode, som i en tidsbegrænset periode kommer til udtryk som en konkret social praksis, der har et sæt af regler, hvor man altid tager udgangspunkt i succesoplevelser, drømme og visioner mv.

Problemet opstår, hvis man tager denne sociale praksis og gør den til et regelsæt, medarbejderne i organisationen skal efterleve. Det kan være, at der indføres "rose-seancer" eller særlige rum, hvor man kun må være positiv. Dette er for mig at se ikke anerkendelse, men minder mere om en rituel udveksling af gaver, hvis værdi primært er af symbolsk karakter. I bedste fald vil en sådan praksis medføre, at de rosede bemærkninger tømmes for betydning, at de bliver ligegyldige. I værste fald vil det kunne medføre en slags lingvistisk tvang. I en sådan "rose-kultur" bliver det umuligt at kommentere kritisk på arbejdsforhold, procedurer, arbejdsgange, ledelsesstil osv., fordi det vil blive udlagt som upassende negativitet. Samtidigt bliver det også umuligt at være reelt anerkendende i en sådan kultur, for hvis man forsøger sig med en anerkendende gestus, risikerer man, den drukner i implicit tvang, og så er man havnet der, hvor en anerkendende intention har udviklet sig til en underkendende praksis.

Anerkendelse er altså ikke en bestemt måde at udtrykke sig på – et metodisk lag fernis, der smøres ud over et praksisfelt - men en livsform, der gennemtrænger det sociale fællesskab og skaber en bestemt måde at møde andre mennesker på. Hvis en elev kommer til læreren med en problemstilling, er det således ikke anerkendende praksis at overbevise vedkommende om, at den ikke eksisterer. På samme vis er det heller ikke anerkendende at rose eleven for dennes mod til at troppe op med problemstillingen – og så i øvrigt ikke gøre noget ved situationen. Den

anerkendende bevægelse begynder altid med at se og forsøge at forstå, hvor den anden er, og hvad baggrunden for dennes mening eller opfattelse er. Har man ikke dette udgangspunkt, risikerer man at tromle den anden i en anerkendende underkendelse.

Således er vi just nogle skridt nærmere ambitionen om at integrere/koble AI og LP-modellen. Som vi skal se, er det ikke et enten-eller, men et *både-og*, idet en sådan kobling tilvejebringer muligheden for at operere med både det ressource- og problemfyldte (muligheder og begrænsninger) på én og samme tid. Men først en introduktion til LP-modellen.

Introduktion til LP-modellen

Der har gennem de seneste år været stigende fokus på sammenhængen mellem etablering af en evalueringskultur og opnåelse af kvalitet i folkeskolens praksis. Et udviklingsprojekt i Norge (Nordahl, 2007a, 2007b) knytter an til de skærpede krav om evaluering, idet det indfører en pædagogisk analysemodel, der helt konkret introducerer et arbejdsprogram, hvor man begynder med at formulere udfordringer eller problemer, hvorpå der indsamles information, der igen fører til analyse af de faktorer, der opretholder disse udfordringer eller problemer. Herefter går arbejdsprogrammet over til at udvikle strategier og tiltag for pædagogisk ændring, der derpå gennemføres, og til sidst evalueres resultatet. Processen kan derefter gentages mod nye mål. Udviklingsprojektet har som særligt fokus elever med lærings- og adfærdproblemer, men rummer i øvrigt de elementer, der indgår i enhver individuel elevplan.

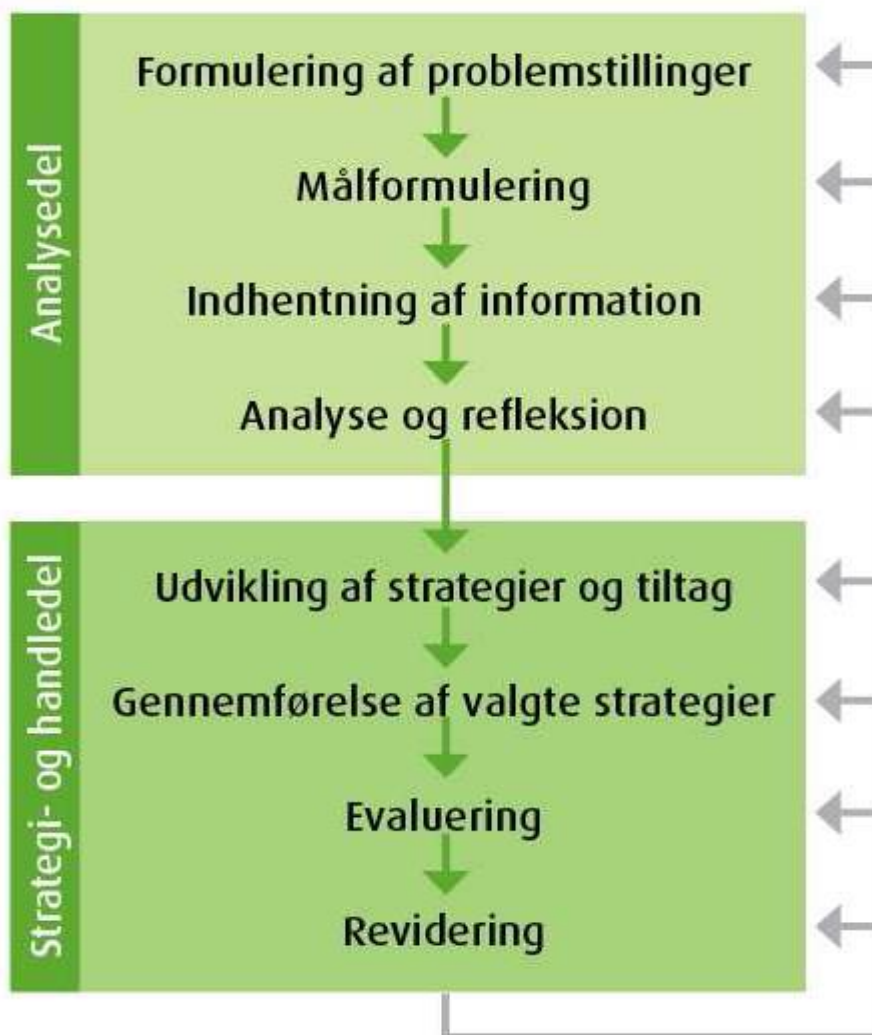
Projektet i Norge har vist at kunne lede til en mere inkluderende normalundervisning og passer dermed godt ind i krydsfeltet mellem skærpelse af evalueringskulturen og rummelighedstænkningen, og det har derfor med fordel kunnet implementeres i Danmark. Man vil her få fordel af at arbejde med et gennemprøvet koncept, ligesom der ved sammenligning med norske resultater vil kunne opnås komparative resultater af stor værdi. Arbejdet med LP-modellen i Danmark følges og evalueres løbende af et forskerteam ved DPU bestående af blandt andre professor Niels Egelund og forsker Bent B. Andersen. De bearbejder eksempelvis de lokale kortlægningsundersøgelser, som foretages på de implicerede skoler. Kortlægningsundersøgelserne består af elektroniske spørgeskemaer, hvor elever (4.-10. klasse) og lærere svarer på spørgsmål vedr. læringsmiljø og undervisning. Således skal de fx forholde sig til skolens kultur, relationer mellem lærer-elev og elev-elev og i det hele taget deres syn på skolen og undervisningen. Kortlægningsundersøgelserne finder sted i opstartsfasen og gentages efter 2 år, således der kan evalueres på indsatsen.

LP-modellen er en systemteoretisk analysemodel, som er udviklet med udgangspunkt i både teoretiske indfaldsvinkler og empiriske bidrag i.f.m. elevers læring og udvikling i skolen. Det betyder, at især systemteori og forskning i, hvad der har sammenhæng med elevernes adfærd og læring, er anvendt direkte i modeludviklingen (Kjærnsliie m. fl., 2004; Nordahl m.fl., 2005). På

mange måder er LP-modellen et svar på de pædagogiske konsekvenser, som kan drages af den senere tids forskning i læringsmiljøets betydning for elevernes læringsudbytte og adfærd i skolen. Det teoretiske og forskningsmæssige grundlag samt arbejdsprincipperne for modellen er beskrevet i to hæfter (Nordahl, 2007a, 2007b), som lærerne er forpligtet på at læse. **LP-modellen indeholder ikke undervisningsmetoder, som beskriver, hvad der skal gøres i de enkelte situationer, hvor lærere møder udfordringer i skolens hverdag. Den er derimod en analysemodel eller analysestrategi, hvor hensigten er at opnå en eksplicit forståelse for de faktorer, der udløser, påvirker og opretholder adfærds- og læringsproblemer i skolen.** Gennem anvendelse af modellen kan der udvikles og gennemføres tiltag og strategier, som bidrager til, at udfordringerne bliver mindre og resultaterne bedre. Endvidere kan modellen bruges eksplicit til at analysere og forbedre læringsmiljøer i skolen. LP-modellen er specifikt tilpasset skolen og de særlige udfordringer, der forekommer her. De analyseprincipper, som LP-modellen er udtryk for, betragtes som en forudsætning for senere at kunne iværksætte specifikke og effektive tiltag i skolen, hvad enten disse er rettet mod en forbedring af elevernes læringsudbytte eller en reducere af adfærdsproblemer. Modellen kan anvendes i.f.m. en række forskellige udfordringer i undervisningen, fx:

- Dårligt læringsudbytte
- Manglende motivation og lav arbejdsindsats
- Reducering og forebyggelse af forskellige former for adfærdsproblemer
- Ændring af u hensigtsmæssige læringsmiljøer
- Manglende differentiering af undervisningen
- Mindske udskilning af elever fra den almindelige undervisning

Med udgangspunkt i den betydning, som systemteorien tillægger interaktionen mellem individ og omgivelser, skal de pædagogiske tiltag i størst muligt omfang reducere de faktorer, der udløser og opretholder vanskelighederne. Det kan som nævnt være omstændigheder som lav arbejdsindsats, problemadfærd eller et u hensigtsmæssigt læringsmiljø. Analysemodellen viser, hvordan man skal bære sig ad med at nå frem til, hvad der skal gøres, valg af tiltag og senere evaluering af disse tiltag. Modellen er inddelt i forskellige faser og dele, og det påpeges som afgørende, at disse faser gennemføres i den rækkefølge, der her er beskrevet. LP-modellen kan fremstilles på følgende måde:



Figuren viser, at modellen falder i to hoveddele, en analysedel samt en strategi- og tiltagsdel. Det er afgørende vigtigt, at disse dele holdes klart adskilte. Analysedelen bør så vidt muligt være gennemført, før arbejdet med at udvikle tiltag og strategier påbegyndes. En eventuel revidering skal foretages, efter at strategierne og tiltagene er gennemført og resultaterne evalueret. Figuren viser, at det også i revideringsfasen er væsentligt, at opmærksomheden kan rettes mod alle de øvrige faser i modellen.

Det er afgørende, at de lærere og pædagoger, der anvender modellen, er loyale over for fremgangsmåden, og at de anvender den systematisk over et længere tidsrum.

Analyse af situationer og udfordringer

Når man anvender LP-modellen, skal analysen som sagt være en specifik og klart afgrænset fase i arbejdsprocessen. Denne fase i analysemodellen danner grundlaget for de strategier og tiltag, der senere skal iværksættes for at lette de vanskelige situationer og hindre dem i at opstå igen. Det betyder, at der her ikke skal drøftes hvilke pædagogiske tiltag, der bør iværksættes for at reducere problemerne. Det er i stedet hensigten at finde frem til hvilke faktorer, der opretholder de udfordringer, lærerne står over for. I analysen anvendes begrebet *opretholdende faktor*. En opretholdende faktor er en faktor i den pædagogiske situation, som med stor sandsynlighed bidrager til, at udfordringerne i skolehverdagen forekommer over et længere tidsrum. Forståelsen og anvendelsen af begrebet opretholdende faktor er beskrevet i kapitel 5 i hæftet om vidensgrundlaget for LP-modellen (Nordahl 2007b).

I denne analyse og i lærernes refleksioner skal fokus rettes mod konteksten og den pædagogiske situation omkring den adfærd, man ønsker at påvirke. Det vil sige, at lærergruppen skal analysere og reflektere over de situationer, udfordringerne forekommer i, og der skal i mindst muligt omfang bruges tid på at drøfte de specifikke udfordringer eller problemer som fx, at eleverne vandrer rundt i klassen eller mangler motivation.

Fokus i analysefasen skal være rettet mod interaktionen mellem eleverne og omgivelserne. Det er især i denne fase, at det systemteoretiske grundlag for LP-modellen skal anvendes direkte i arbejdet. I analysefasen har mange lærere haft stort udbytte af at tage den enkelte udfordring op i forhold til nedennævnte tre perspektiver:

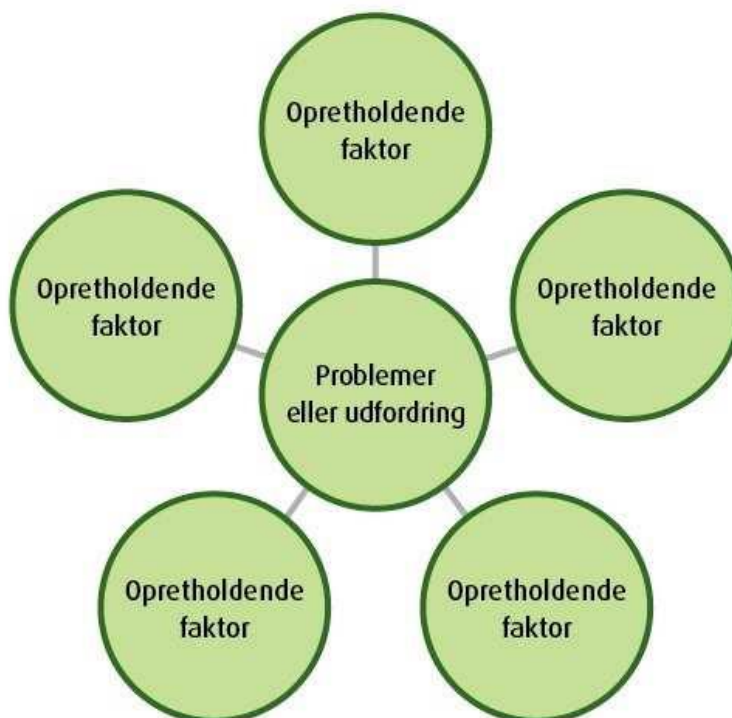
- **Det kontekstuelle perspektiv**
- **Aktørperspektivet**
- **Individperspektivet**

Det kontekstuelle perspektiv betyder, at lærerne stiller spørgsmål om, hvorvidt der er forskellige faktorer i konteksten, der kan have betydning for de udfordringer, de står over for. Det er i konteksten eller omgivelserne i skolen, de fleste opretholdende faktorer skal findes. *Aktørperspektivet* betyder at kunne anskue en situation ud fra børn og unges perspektiv. Lærerne bør i videst muligt omfang sætte sig ind i elevernes virkelighedsopfattelser og deres mål, ønsker eller værdier for på denne måde at opnå en forståelse af, hvorfor børn handler, som de gør (Nordahl, 2002). *Individperspektivet* er også væsentligt for at få klarlagt, om der eksisterer specifikke vanskeligheder eller behov hos eleven, som har betydning i skolesammenhæng.

Sammenhængscirklen

Et vigtigt arbejdsredskab i analysefasen er den såkaldte sammenhængscirkel (se nedenfor), som anvendes til at finde frem til, hvilke faktorer der i situationen udløser og opretholder elevens eller

klassens/holdets udfordringer for læreren. Sammenhængscirklen er udviklet direkte i forbindelse med forskning i lærings- og adfærdsproblematik i skolen. I sammenhængscirklen kan man indsætte og beskrive de forskellige opretholdende faktorer. Ved at have fokus på, hvilke faktorer der opretholder uønsket adfærd eller manglende arbejdsindsats, vil fokus blive trukket væk fra et traditionelt individperspektiv, hvor der lægges vægt på, at der kun er noget galt med eleven. Lærerne vil automatisk få en mere konstruktiv og hensigtsmæssig tilgang til de pædagogiske udfordringer i klassen, hvis lærerne spørger hinanden om, hvad det er, der i denne situation bevirker, at eleven handler, som denne gør.



Figur: Sammenhængscirklen

I analysefasen skal lærerne identificere de aktuelle opretholdende faktorer, dvs. de forhold, som sandsynligvis bidrager til, at adfærds- og læringsproblematikken varer ved. Fokus skal være på det samspil, der foregår i 'her-og-nu-situationen' og eventuelt i andre tilgrænsende sociale systemer. Opretholdende faktorer er ikke det samme som risikofaktorer i børn og unges opvækst. Dette er beskrevet i hæftet om LP-modellens vidensgrundlag (Nordahl 2007b). De opretholdende faktorer er situationsbestemte og knyttet til den adfærd og det læringsmiljø, som lærerne vil ændre. Dermed er alle opretholdende faktorer ikke nødvendigvis risikofaktorer i børn og unges opvækst. Et eksempel på en opretholdende faktor i skolen, som ikke er en risikofaktor i opvæksten, kan være, at en lærer aldrig kommer i rette tid til timen. En sådan adfærd hos læreren vil ofte føre til, at der opstår og opretholdes adfærdsproblemer, uden at dette er en risikofaktor i elevernes opvækst. Men nogle opretholdende faktorer kan også være risikofaktorer. Eksempler på dette kan være diagnoser som ADHD eller relationer i skolen præget af fx mobning.

I analysen er det vigtigt at stille spørgsmål uden at "grave" i personlige forhold hos barnet eller familien. Der bør heller ikke anvendes negative begreber eller ytringer om elever og forældre. Hensigten er, at de professionelle skal se på tingene på nye måder og være åbne over for nye perspektiver og tilgange. Som udgangspunkt bør lærerne holde fast ved de opretholdende faktorer, som efter deres mening med størst sandsynlighed påvirker de udfordringer eller problemer, de står over for. Der må foreligge klare pædagogiske argumenter for, at sammenhænge er, som lærerne tror. I analysen er det ikke tilstrækkeligt at have en personlig hypotese om sammenhænge. Senere

tiltag og strategier skal bygge på antagelser, der i videst muligt omfang er dokumenterbare og baserede på grundig indhentning af information²² efterfulgt af fælles refleksion og argumentation.

Hvis lærerne skaffer sig et godt overblik over disse forhold, kan de i næste omgang ændre adfærd og læringsmiljø ved at fjerne eller forandre de faktorer, der opretholder de uønskede situationer. Det er med andre ord de centrale opretholdende faktorer, der fokuseres på i ændringsarbejdet, og ikke selve problemet. Dette indebærer også, at det senere ændringsarbejde vil dreje sig om noget andet end kun at have fokus på, at enkeltelever skal ændre egen adfærd. De forhold, som lærerne vil fjerne, er ofte handlingssekvenser forstået som adfærds- eller handlingsrækkefølger, som er relativt stabile og forudsigelige. I analysen vil det derfor være væsentligt at vurdere, om det handler om sekvenser, der fører til, at der vises problemadfærd. Et eksempel på en sådan handlingssekvens kan være, at læreren kritiserer eleven, eleven reagerer med at skælde læreren ud, læreren bliver vred og irttesætter eleven, eleven rejser sig og går ud af klassen. Det vigtigste er at finde frem til begyndelsen eller igangsættelsen af en handlingssekvens. Heri ligger den største mulighed for senere at forhindre, at uheldige sekvenser af handlinger og problemadfærd bliver realiseret.

Her vises en oversigt over opretholdende faktorer, som ofte viser sig i forbindelse med anvendelsen af LP-modellen (Nordahl 2005). Denne fortegnelse over faktorer kan det være hensigtsmæssigt at bruge i lærergruppen under analysefasen.

Opretholdende faktorer:

- Dårlig relation mellem elev og lærer
- Utilfredsstillende struktur i undervisningen, mange aktivitetsskift
- Sjældnen forekomst af proaktiv klasseledelse
- Manglende differentiering og tilpasning af undervisningen
- Ringe vægt på mestring og opmuntring
- Uklare regler og stærkt negative konsekvenser

- Konflikter mellem elever
- Lidet inkluderende elevmiljøer
- Manglende samarbejde mellem hjem og skole
- U hensigtsmæssige mestringsstrategier hos elever
- Ringe vægt på social kompetence
- U hensigtsmæssig organisering af skoledagen

Det er vigtigt, at der under refleksionerne og analysen fokuseres på forhold, som det er muligt at ændre, og at der ikke bruges megen tid på at diskutere fx betydningen af forhold i hjemmet for elevens adfærd på skolen. Lærerne bør grundigt og seriøst diskutere de kortlagte sammenhænge mellem udfordringerne og de opretholdende faktorer i situationen. Samtidig er det væsentligt at få afsluttet denne fase og gå videre til udviklingen af tiltag og strategier. Erfaringerne med anvendelsen af LP-modellen viser, at mange lærergrupper bruger for lang tid på denne analyse, og at de derfor får problemer med at realisere nødvendige pædagogiske tiltag (Manger og Nordahl, 2006). Der bør som oftest ikke bruges mere end ét møde i lærergruppen på selve analysen.

"I analysefasen vil det også være væsentligt at finde frem til ressourcer og stærke sider hos både enkeltindivider og i det sociale system, hvor adfærden udspiller sig. Det er omstændigheder, som senere strategier og tiltag kan tage udgangspunkt i og bygge på. Sådanne stærke sider hos barnet og i det miljø, barnet er en del af, kan fungere som beskyttende faktorer under opvæksten..." (Nordahl, 2007b: 27)

Heri ligger også en åbenlys invitation til koblingen med AI, for selv om man tager udgangspunkt i problemer, er det ikke hensigtsmæssigt at have for stærkt fokus på problemer og vanskeligheder. Men netop ved at have en god indsigt i og et godt overblik over problemerne kan de finde frem til faktorer, som senere vil kunne danne basis for hensigtsmæssige tiltag. På baggrund af problemstillingen og den indhentede information deltager lærerne og pædagogerne under evt. vejledning fra PPR-medarbejdere i en indgående drøftelse af mulige opretholdende faktorer. De analyserer i fællesskab de udfordringer, de står over for i et kontekstuel perspektiv, og de lægger også vægt på at se eleverne som aktører. Desuden anvender de checklisten med de mest almindelige opretholdende faktorer. På baggrund af dette kommer de fx frem til følgende *sammenhængscirkel*:

²² Valg af metode til at kortlægge og indhente information må være tilpasset informationens formål. Det kunne fx være observation foretaget af kolleger eller eksterne samarbejdspartnere, anvendelse af videooptagelser/spørgeskemaer og ikke mindst samtaler med børn og forældre.



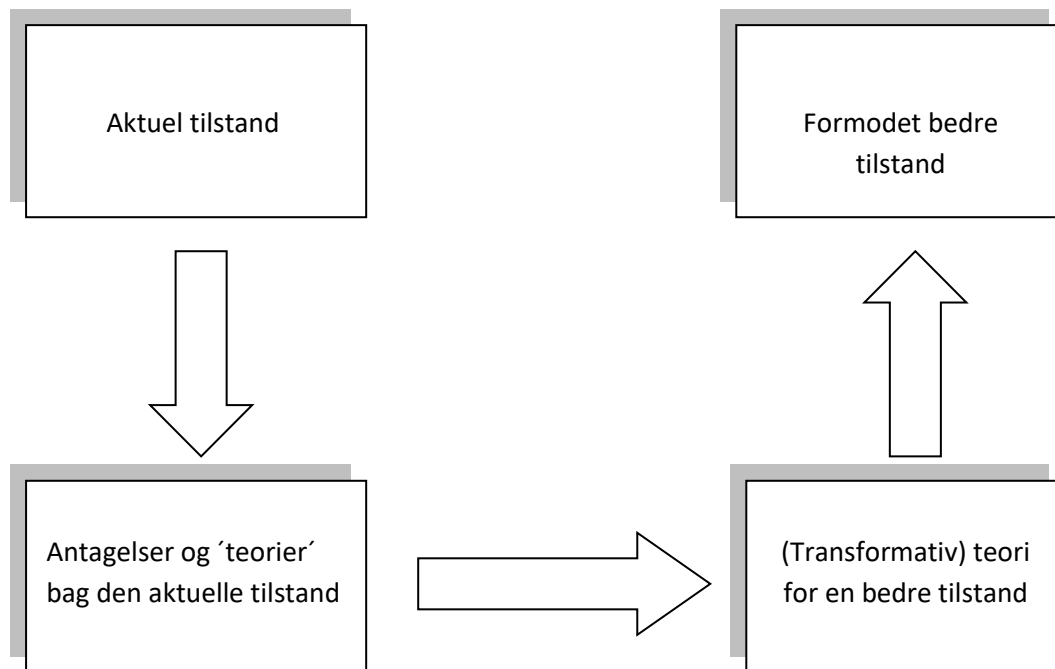
Dette er eksempler på faktorer, som medvirker til at opretholde den elevadfærd, som lærerne vil have reduceret, og denne sammenhæng mellem faktorer og opretholdelse er der gode pædagogiske argumenter for. Der findes naturligvis også flere andre opretholdende faktorer, men de nævnte er dem, der efter lærernes mening er de væsentligste.

I det følgende vil jeg rette fokus mod, hvorledes VIA og/eller DPU – i tæt samarbejde med vore medforskere – som en slags normativ forandringsagent kan intervenere, facilitere og sikre denne brobygning, der efterspørges, og samtidigt frigøre det synergiske potentiale og således udvikle og forbedre lærernes handleevne iht. at skabe en anerkendende og inkluderende skolekultur. Men før vi kommer så vidt, skal vi lige omkring den transformative teori og metode, som rammesætter denne proces.

DEN TRANSFORMATIVE TEORI & METODE

Den transformative metode hviler på et pragmatisk grundlag i forhold til videnskab, og i og med at et af formålene med dannelsesprojektet *Inklusion i ny praksis* bl.a. er at tilføje praksis en redskabsmæssig eller instrumentel værdi, bliver det tydeligt, at det i en overordnet metodologisk forstand lægger sig op af en pragmatisk erkendelsesinteresse, hvor sandhed defineres som det, "der som handlegrundlag har frugtbare konsekvenser i form af opfyldte forudsigelser og vellykkede problemløsninger." (Lübcke, 1983: 352). Når man tager afsæt i en sådan pragmatisk tilgang, accepterer man nødvendigvis den grundlæggende præmis, at den menneskelige erfaring er

udgangspunktet for al viden (Hylander & Guvå, 2006). Menneskets forestilling om verden stammer fra forsøg på igennem praktisk handling at løse de problemer, som opstår i verden. Men den forestilling eller viden, der opstår, skal ifølge Pierce – en af filosoferne bag udviklingen af pragmatismen - ikke ses som en absolut viden, men som en samling forklaringer, som alt efter behov erstattes af nye forklaringer (ibid.).



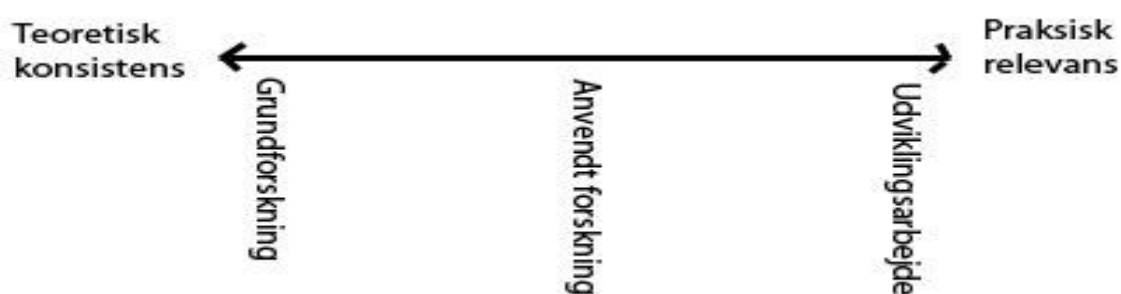
Med ovenstående "hesteskomodel" skitseres, hvorledes forskeren udtænker en transformativ teori for en bedre tilstand og tester den sammen med praktikerne.

I stedet for blot at undersøge et genstandsfelts aktuelle tilstand vha. kvalitative metoder i form af observation, interview, praksisportræt og gruppeinterview (*boks 1*) for derefter eksempelvis at beskrive og kritisere med antagelser og teorier bag denne (*boks 2*), tages endnu et skridt. I *boks 3* dannes således en normativ forestilling om praksisfeltet – en transformativ teori – der skal hjælpe praktikerne (lærerne og pædagogerne) med at transformere og forbedre deres institution og praksis. Ud fra min viden om feltet forestiller jeg mig, at VIA - i samarbejde med lærerne og pædagogerne kan tage et sidste skridt, således den normative forestilling kan udmøntes i praksis. Denne bevægelse fra den normative forestilling i *boks 3* til den forhåbentligt bedre praksis i *boks 4* har jeg forsøgt at kvalificere via udarbejdelsen af en integreret model, som vi om lidt skal stifte bekendtskab med.

Boks 3-4-komplekset ligner ifølge Ravn (ibid.) det klassiske videnskabelige eksperiment til forveksling: Ud fra en generel teori om hvordan praksis burde fungere, har vi designet et konkret eksperiment, der skal teste, om den faktisk gør det.

Bevægelsen gennem hesteskoens sidste led, fra boks 3 til 4, er på den led en pragmatisk version af eksperimentel forskning og kan som sådan udgøre en væsentlig kvalificering af den implementeringsfase, som Rødkærsbro Skole skal have faciliteret i 2011-12. I min optik udgør den transformative teori og metode således et væsentligt bidrag til at ophæve en evt. dikotomi mellem praktisk relevans og teoretisk konsistens (Nissen, 1995).

Lektor ved DPU, Poul Nissen, inddeler forskningen i tre kategorier: grundforskning, anvendt forskning og udviklingsarbejde. Han henviser i øvrigt denne inddeling til kategorier defineret af OECD. Kobler jeg disse tre kategorier sammen med forholdet mellem teoretisk konsistens og praktisk relevans, forestiller jeg mig følgende figur:



Figur: Teoretisk konsistens vs. praktisk relevans.

Vægtningen af de to begreber - praktisk relevans og teoretisk konsistens - må være afhængig af, hvilken form for forskning, man udøver. *Grundforskning* udvikler ny viden og forståelser uden hensyn til praktisk anvendelse, hvilket således alene fører til en højere teoretisk konsistens. *Anvendt forskning* udvikler ny viden rettet mod bestemte praktiske formål og skal derfor forene kravene om praktisk relevans og teoretisk konsistens. *Udviklingsarbejde* er systematisk arbejde med at udvikle en konkret praksis og har derfor alene praktisk relevans som sit sigte. Den transformative teori og metode kan, som allerede antydnet, med rette placeres under anvendt forskning.

LP4D-modellens tilblivelse

I dette afsnit præsenteres LP4D-modellens idé- og inspirationsgrundlag som forudsætningen for at give et konkret bud på, hvorledes man kan koble/integrere AI og LP-modellens forcer i bestræbelsen på at udvikle og forbedre lærernes handleevne iht. at skabe en anerkendende og inkluderende skolekultur.

I bogen *Flux – det gode liv i en dynamisk virkelighedsopfattelse* (Ravn, 1999) inviterer Ib Ravn læseren ind til en nuanceret iagttagelse og fortolkning af virkeligheden som en evig flod af energi og flux²³, der strømmer gennem os. Med et solidt afsæt i naturvidenskaberne beskriver han hvorledes universet præges af energi eller flux, der ledes ind i stabile strukturer af former. Gennem universets og livets evolution forfines disse former, og mere og mere komplekse systemer opstår – fra stof via selvorganiserende systemer, planter og dyr til mennesker. Undervejs giver han et interessant bud på, hvad det gode liv er for en størrelse. Svaret er, at det gode liv i en dynamisk virkelighedsopfattelse i bund og grund drejer sig om den bedst mulige kanalisering af den flux og energi, der strømmer gennem os og finder udtryk i vore daglige aktiviteter. Omdrejningspunktet for bogens diskussion er, om vore tanker, handlinger, samvær og arbejde mv. skal organiseres efter stramme, rigide og faste regelsæt, eller om de tværtimod skal forløbe ganske uhindret af regler og snærende bånd?

Ifølge Ravn er det gode liv dog på ingen måder et enten-eller, men netop et både-og. Det finder sin form og kommer til udtryk, når alle livets processer er både faste og bløde, både stabile og fleksible. Sådan er den suveræne sprogbeherskelse, den optimale læreproces, det givende og udfordrende fællesskab, den konstruktive håndtering af konflikter osv. (ibid.). Her er der fx ikke tale om en mere-eller-mindre-logik, der søger kompromisets og gennemsnittets farbare vej, som redskab for den rette håndtering af hårde og bløde former, altså modsætninger. I stedet vender han sig mod dialektikken, hvor *"Hegel og Marx opererer med en tese, en påstand eller tanke eller måde at leve på, der ved sin hævde i verden fremprovokerer modstand, en antitese, alt det som tesen udelukker. De to modsætninger strides og går op i en højere enhed, syntesen, der forener det bedste af dem begge – og selv bliver til en tese, der avler en ny antitese, og så fremdeles. Slet ikke en dårlig måde at håndtere modsætninger på, og meget udviklingsorienteret."* (ibid: 151)

Der drages endvidere paralleller til taoismen, som også håndterer forholdet mellem modsætninger dynamisk, hvorefter Ravn introducerer sin egen model, som netop lader modsætninger gå op i en højere enhed. Han pointerer dog, at når modellen anvendes på hårde og bløde former, gælder den kun for ting, der forekommer i vor oplevelse af verden – ikke materielle ressourcer og objektive forhold.

Både-og-modellen

Forudsætningen for modellen er, at man har to modsætninger, som begge kan opfattes som gode eller ligefrem ideale. Modellen fremstiller disse modsætninger som realiserbare på samme tid og præciserer desuden de mindre gode alternativer. For at signalere at modellen betragter de hårde

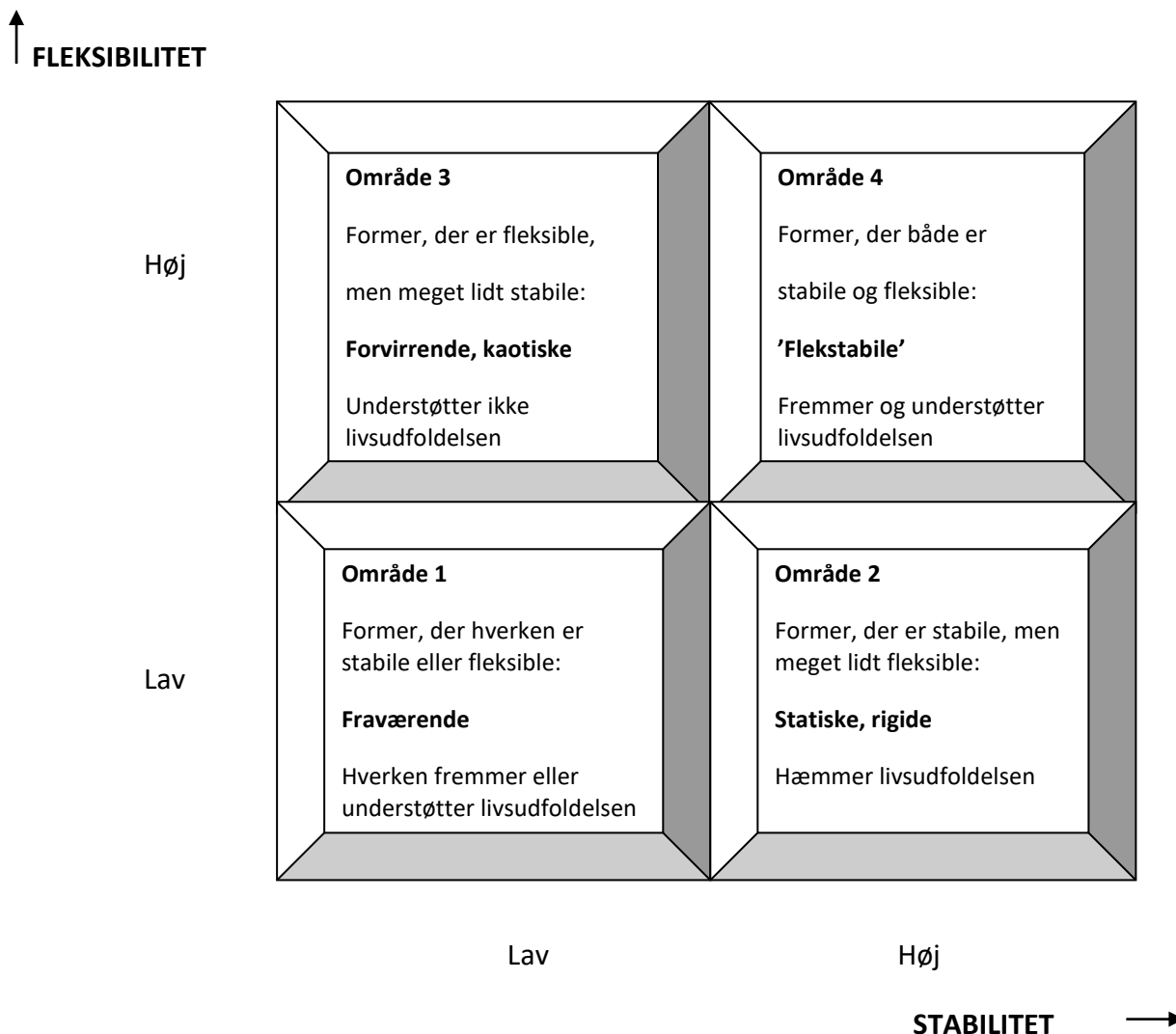
²³ Flux er en engelsk betegnelse for en flyden eller strømmen – noget dynamisk med vægt på proces og udvikling (ibid.:11).

og bløde egenskaber/former som gode og efterstræbelsesværdige, kalder han de hårde for *stabile* og de bløde for *fleksible*, idet de hermed begge klinger som positivt ladede ord.

Ravn (ibid.) placerer disse former over for hinanden i et koordinatsystem, hvor hver halvdel af hver skala samtidigt betegnes med *høj* og *lav*. Han giver dernæst en udførlig gennemgang af, hvorledes koordinatsystemet inden for fire områder (lav-lav, høj-lav, lav-høj, høj-høj) kan afbilde forskellige kombinationer af disse egenskaber ved former, og fastholder, *at formålet med denne model er at skabe en måde, hvorpå vi kan forestille os gode former. Modellen siger, at gode former er både fleksible og stabile; sådanne former finder vi altså i modellens område øverst til højre, høj-høj.*" (ibid.:155)

Gennemgangen og identifikationen af de fire områder munder ud i en påstand om, at *"hvor livsudfoldelsen fremmes og understøttes af tilværelsens former har vi det gode liv. Sådanne former kan vi kalde 'flekstabile', et ord der desværre ikke er særligt kønt, men som effektivt betegner det samtidigt fleksible og stabile."* (ibid.: 157).

Ovenstående påstand kommer tydeligt til udtryk i nedenstående *Både-og-model*, hvor jeg har skiftet koordinatsystemets flade ud med det mere simple kassediagram – en matrix:



Figur: Både-og-modellen

Modellens Område 4 betegnes for idealtilstanden i det gode liv og peger således på den tilstand eller måde at arrangere tilværelsen og leve livet på, som er den efterstræbelsesværdige. Hermed angives forskellen mellem den tilstand, hvor der siges 'både og' til stabilitet og fleksibilitet, og kompromiset – dvs. tilstanden, hvor man nøjedes med halvdelen af hver. Kompromiset mangler sit eget felt i figuren, men kan iflg. Ravn (ibid.) tænkes placeret i skæringspunktet mellem de fire områder – lige midt i figuren – for her er der lige langt til de to ekstreme tilstande af stabilitet og fleksibilitet.

Ravns overordnede pointe i at efterstræbe de flekstabile former er selve essensen i LP4D-modellen. I koblingen repræsenterer LP-modellen stabiliteten, mens 4D-modellen garanterer det fleksible. Hvordan dette hænger sammen, uddybes senere, for inden jeg bringer LP4D-modellen til torvs, skylder jeg naturligvis at redegøre for 4D-modellen.

4D-modellen

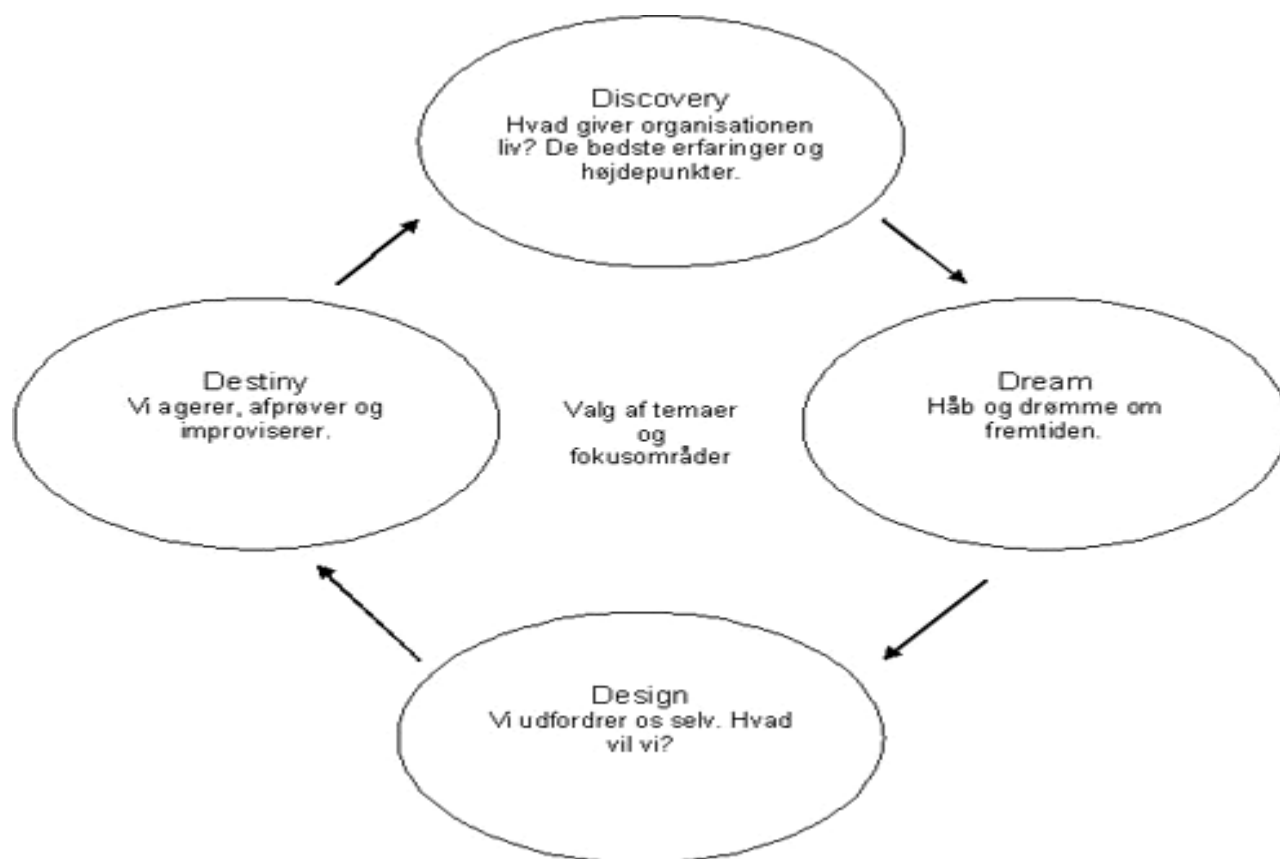
Uagtet min krystalklare formodning om at læserens arbejdshukommelse er fuldt ud kapabel, vil jeg just opsummere nogle hovedantagelser omkring Appreciative Inquiry:

Antagelser omkring Appreciative Inquiry (Dall og Hansen, 2001).

1. I ethvert samfund, enhver organisation, gruppe eller ethvert individ er der *noget*, der fungerer.
2. Det, vi fokuserer på, bliver vor virkelighed.
3. Virkeligheden bliver skabt i øjeblikket, og der er adskillige virkeligheder.
4. Handlingen – at stille spørgsmål til en organisation eller en gruppe – påvirker gruppen på en eller anden måde.
5. Mennesker er mere tillidsfulde og trygge ved rejsen til fremtiden (det ukendte), når de har noget af fortiden med i bagagen (det kendte).
6. Hvis noget af fortiden skal bæres frem, skal det være det bedste derfra.
7. Det er vigtigt at værdsætte forskelligheder.
8. Det sprog, vi bruger, skaber vor virkelighed.

Selve forløbet i AI-processen er bygget op omkring 4D-modellen, hvilken i AI-litteraturen optræder i mange varianter (se fx Cooperrider (1997, 2000), Cooperrider & Srivastva (1999), Cooperrider & Whitney (1999, 2005), Cooperrider et al. (2001), Dall og Hansen, (2001)). Nedenstående model er en version, som i sin tid blev brugt i AI-processen omkring et indledende arbejde med vore lokale værdier.

De fire D'er er hentet fra ordene *discovery, dream, design og destiny*, som betegner de fire hovedfaser i AI-processen. Igennem hele processen er dialogen, interviewet og historiefortællingen helt centrale elementer, der skaber udveksling af informationer, viden, fælles billeder og forestillinger på kryds og tværs i organisationen. Via arbejdet med 4D-modellen organiseres en proces, der sikrer sammenhæng mellem det individuelle og det fælles udviklingsarbejde. En proces som gennem historier og beskrivelser indfanger de sider af organisationens liv, som ofte er ubeskrevne, men rummer det egentlige potentiale i forandringsprocesser.



Temaer og fokusområder

Inden selve 4D-processen tager form, skal organisationen afdække og tydeliggøre, hvad det er, den vil bruge processen til. Hvad er det mere præcist, organisationen har brug for at undersøge og rette blikket mod? Hvad er formålet og målet med processen?

Discovery: opdagelsesfasen

Opdagelsesfasen er en invitation til, at medlemmerne i organisationen forfølger de spor, hvor ressourcer, styrker og motivation lever. For at kunne tage det bedste fra fortiden med ind i fremtiden, går systemet på jagt efter det, der allerede har vist sig virkningsfuldt. Gennem fortællinger og genfortællinger af de vigtigste og væsentligste erfaringer skabes et fælles erfaringsgrundlag om det, der giver værdi og energi i organisationen. I hvilke sammenhænge har vi udviklet os? Hvordan er vi kommet dertil, hvor vi står nu? Hvilke tanker har arbejdet med skolens udviklingsprojekt sat i gang? Osv.

Dream: drømmefasen

I denne fase kobles fortiden til drømme om organisationens fremtid. Hvilke forestillinger og drømme har vi om, hvordan fremtiden skal blive? I drømmefasen skal der mentalt set være så højt til loftet som overhovedet muligt. Drømmene bygger på den lyst til at fabulere, som opstår naturligt i kølvandet på opdagelsesarbejdet, hvor mængder af organisationens succeser, beskrevet

gennem den enkeltes erfaringer, nu er muligt at bygge videre på. Den gode fortælling giver lyst til at drømme om nye muligheder. Hvad kunne vi godt tænke os? Hvad vil det være rigtig godt for os at blive gode og bedre til?

Design: udfordrende udsagn

Designfasen er den del af processen, hvor det besluttes, hvordan drømme skal omsættes til ny praksis. Drømmene omsættes til visionære udsagn om konkrete bud på den fremtidige praksis. Hvad er det, vi rent faktisk ønsker og må gøre for at leve drømmene ud? Her beskrives arbejdet med eksempelvis kompetenceudvikling og relationsarbejde på en udfordrende og tiltrækkende måde for den enkelte og for alle. Målet er at opbygge et fælles billede af, hvordan den fremtidige situation skal være.

Destiny: Realiseringsfasen

Metoder og arbejdsformer, som rent faktisk fra tidligere erfaring har vist sig virkningsfulde, intensiveres, systemiseres eller bredes ud til flere områder, som er dukket op undervejs i processen. I denne fase tydeliggøres, vurderes, vælges og aftales de veje, metoder og arbejdsformer, som teamet/organisationen vil følge for konkret at virkeliggøre de mål, der har tegnet sig i designfasen. Her laves altså den endelige beskrivelse af, hvordan man bedst muligt når målet for de overordnede og individuelle behov, hvorefter der ageres. Destinyfasen vil for øvrigt ofte være springbrættet til nye AI-processer i en fortløbende, spiralformet fornyelsesproces.

Erkendelsesmæssige grundantagelser

Den grundlæggende ramme, som AI-tænkningen føjes ind i, er *systemisk tænkning*, hvilken jo også gør sig gældende for LP-modellen. Grundtanken er her at anskue verden som komplekse helheder frem for at forsøge at reducere den til simple og lineære årsags-virkningsforhold. Cirkularitetsbegrebet dækker dette, at et fænomen er under påvirkning af mange faktorer i modsætning til linearitetsbegrebet, der vil søge en eller få faktorer. Centralt i den systemiske tænkning er også tanken om relationen som den mindste enhed frem for individet. Når man taler om individet, er det altså de relationer, som det indgår i, der er vigtige at beskæftige sig med.

Et kernebegreb, hvilket jeg blot vil skitsere i det følgende, er Luhmanns (1988) og Maturana & Varelas (1992) *autopoiesis*. Begrebet betyder selvrefererende og selvskabende og dækker over, at erkendelsen ikke kan operere uden for sine egne sproglige grænser. Med andre ord vil vi altid referere til os selv, vore logikker, forståelser og værdier, når vi erkender et fænomen. Luhmann definerer sociale systemer som lukkede systemer, der er baseret på kommunikation. En organisation ses som en særlig udgave af et socialt system og kan således defineres som et produkt af medlemmernes sproghandlinger, kommunikation og interaktion. At systemer er lukkede betyder ikke, at udvikling er udelukket. Udvikling sker, når systemet vælger omverdensinformation, og der derved opstår en uoverensstemmelse eller en forstyrrelse i

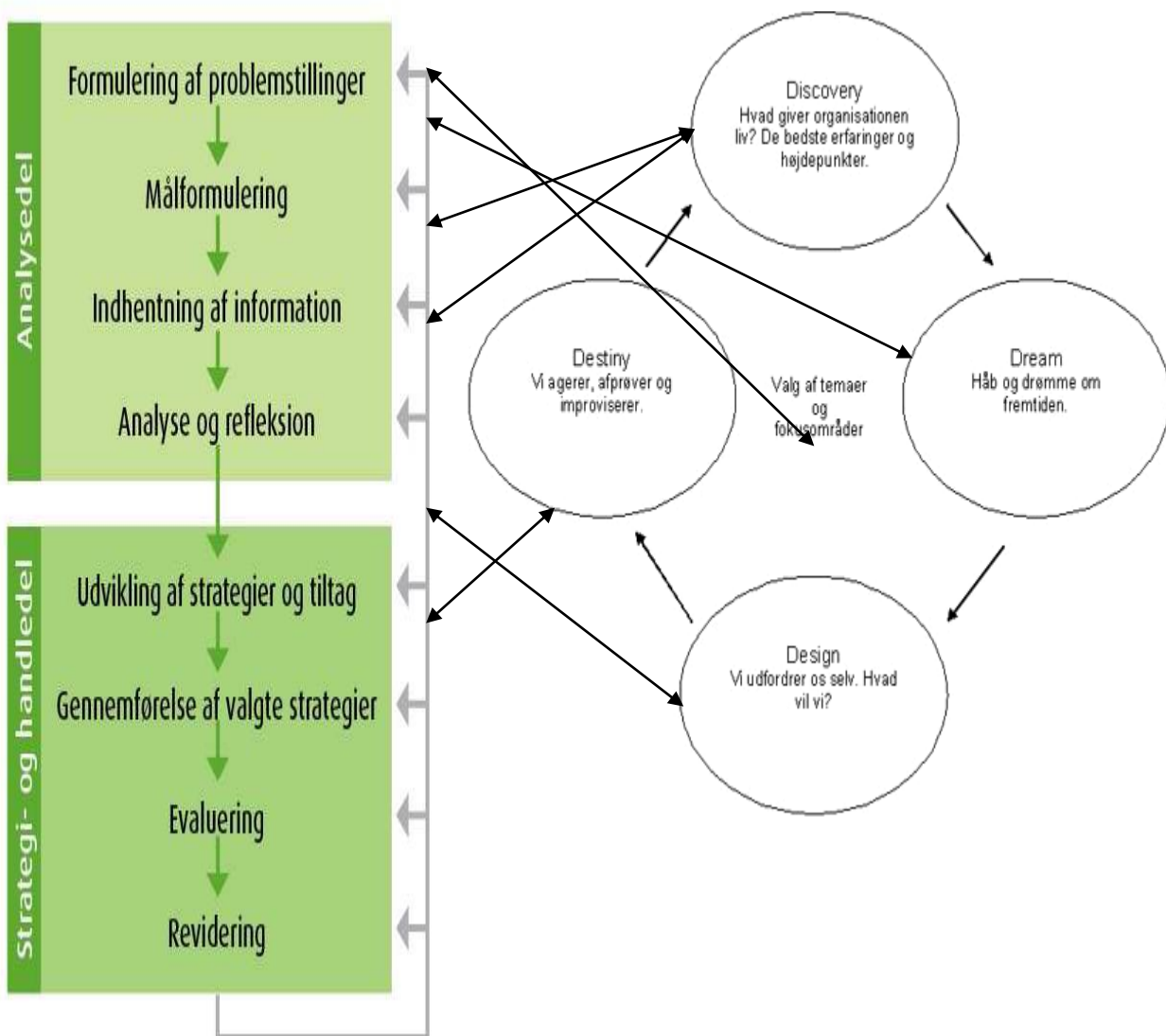
systemets tanker, logikker, forståelser m.m. Denne forstyrrelse kan så irritere systemet til at foretage operationer og ændringer, der således skaber en udvikling.

Vi er nu endeligt nået så vidt, at vi skal have bragt LP4D-modellen på banen – en model, der søger at indfange systemtænkningens sans for komplekse helheder og forstyrrelse af forforståelser og ikke mindst flekstabilitetsbegrebets dialektiske dynamik.

LP4D-modellen

Modellen kan måske ved første øjekast synes en anelse banal i sin form, al den stund den jo blot er en simpel kobling af de to allerede eksisterende, men det er skam et helt bevidst valg/design, som er baseret på KISS-princippet²⁴ – dels for at sikre os *både* AI og LP for fuld udblæsning, dels for at tilbyde lærerne og pædagogerne en model, der inkarnerer genkendelighed, og som de i udgangspunktet er fortrolige med. Den er således simpel og let tilgængelig i sin form, men samtidigt designet til at rumme komplekse forhold i sin funktion.

²⁴ KISS er et bacronym for det empiriske princip "Keep It Simple, Stupid", der søger det simple og undgår unødvendig kompleksitet.



Netop modellens funktion er genstand for flg. afsnit, hvor jeg vil skitsere modellen på et metodeplan og simultant knytte an til tænkningen i samme, hvorfor det ikke alene indfanger 'the machine', men ydermere beskriver 'the ghost' (in the machine).

Metodeplan

Den dialektiske proces, som illustreres via de dobbeltrettede pile forløber på dynamisk vis i en 6-Fase, der er bygget op om AI som aktionforskningsmetode, hvor udforskningen jo skal begynde med anerkendelse, være provokativ, anvendelig og baseret på samarbejde, og LP-modellens klare

formål ift. at opnå en eksplicit forståelse af de faktorer, som udløser, påvirker og opretholder adfærds- og læringsproblemer i skolen.

Fase 1 (Fokuser): Her fokuseres der på valg af tema og formulering af problemstilling(er)/udfordring(er).

Fase 2 (Forestil): Her forestiller LP-gruppen sig den ønskede tilstand, og der forskes i håb, ønsker og drømme om fremtiden. Der målformuleres, og lærerne fortæller om deres visioner. Hensigten er at udfordre, "strække" og ekspandere systemets vante tanker og selvforståelser, hvorved det provokative princip kan omsættes.

Fase 3 (Forstå): I denne fase arbejdes der med at indhente information og viden om problemstillingen/udfordringen. Udforskningen/opdagelsen søger – som angivet i beskrivelsen af LP-modellen – at anskue udfordringen i et kontekstuel perspektiv, et aktørperspektiv og et individperspektiv. Førstnævnte perspektiv betinger nødvendigvis, at lærerne også kigger indad og betragter deres egen rolle²⁵ som aktører i det sociale system, da de uvægerligt ofte selv udgør en opretholdende faktor – uagtet denne er aktiv eller passiv. Udforskningen skal dog – under brugen af sammenhængscirklen - have blik for både det problem- og ressourcefyldte, hvorfor en vægtning af positive forhold og 'peak experiences' i analysen og refleksionen har til formål at beskrive, forklare og forstå de sammenhænge, der illustrerer systemets bedste praksis. I denne fase udforskes, påvirkes og genskabes systemets selvforståelse og kollektive hukommelse ikke mindst i en værdsættende retning.

Fase 4 (Fastslå): Vi befinder os nu i strategi- og handledelen, og LP-gruppen skal have udviklet/ designet de konkrete strategier og tiltag (herunder ansvarsfordeling og opfølgingsplaner) i form af provokative propositioner, der kan brolægge vejen mod de forestillinger, håb og drømme, der er knyttet til den vision og overordnede målformulering, som blev født i fase 2.

Fase 5 (Frigør): Her frigøres, gennemføres og realiseres de valgte strategier, hvorfor aktionforskningens krav om anvendelighed honoreres. Der ageres, afprøves og improviseres undervejs.

Fase 6 (Følg op/Forandr): Slutteligt evalueres indsatsen (hvad har hæmmet/fremmet indsatsen og hvad lykkedes/lykkedes ikke?), og det vurderes, hvorvidt der skal revideres og forandres. Denne fase bør igangsættes to til fire uger efter fase 5, om end evalueringen i princippet kan foretages i.f.m. alle faserne. Det vil dog imidlertid være hensigtsmæssigt at begynde med en evaluering af gennemførelsen af de tiltag og strategier, der blev iværksat, hvorefter selve resultatet af disse vurderes. Finder LP-gruppen en revidering/forandring nødvendig, er korrektionsredskabet en refleksionsproces, som iagttager de forskellige fasers iagttagelser/valg. Dette er altså en slags

²⁵ Det skal dog nævnes, at en given LP-gruppens lærere ikke nødvendigvis beskæftiger sig med forhold og problemstillinger, de selv er direkte involveret i, idet grupperne af og til bytter cases for eksempelvis at få et nyt og "uvildigt" perspektiv i spil.

kollektiv metakognition (2. ordens iagttagelse), hvorved præmisserne for fasernes iagttagelser gøres til genstand for en iagttagelse og vurdering. På baggrund af denne vurdering besluttes hvad, hvor og hvornår, der evt. skal revideres. Fase 6 kan med fordel benytte sig af både kvalitative og kvantitative data og inddrager – ganske som i de resterende faser - i videst muligt omfang in- og eksterne samarbejdspartnere i processen.

Den opmærksomme læser har givetvis bemærket, at evaluering- og revideringsdelen tydeligt differentierer LP-modellen fra 4D-modellen, og den efterfølgende refleksionsproces kvalificerer da også alt andet lige, at systemets komplekse forhold kan vurderes og betragtes på ny, samtidigt med at der skabes mulighed for læring, udvikling og generel erfaringsopsamling i LP-gruppen.

Den flekstabile kongstanke kommer på alle måder til sin ret i faseforløbet, idet LP4D-modellen:

- både er "grounded" i evidens og svævende i drømme.
- både rammesætter og frigør.
- ansporer til at tænke både *i* og *ud af* boksen.
- faciliterer både det faste fokus og den fri fabulering
- har blik for både muligheder og begrænsninger, ressourcer og problemer mv.

Overordnet sikrer heliotropien, at LP-gruppen ikke fortaber sig i det problemfyldte, og insisterer således på, at lærerne vedbliver at være perlefiskere, alt imens de beskæftiger sig med problemers opretholdende faktorer. Omvendt betinger fordringen om evidens, at fantasi ikke bliver til fantasteri. LP4D-modellen skaber således en syntese, der forener og reforcerer de to tilganges forskellige styrker i en synergi, der er dynamisk, udviklingsorienteret og rettet mod en praksis, der efterstræber anerkendelse (af ressourcer og muligheder) uden underkendelse (af det problemfyldte og begrænsninger) på den pædagogiske bundlinje.

Nå, men inden jeg får talt LP4D-modellen helt op i stratosfæren, vil det naturligvis være på sin plads, at vi får fulgt op på boks 3-4-komplekset, som jo var sidste fase i den transformative teori og metode (Ravn, 2007), hvor man – som led i en pragmatisk version af eksperimentel forskning - tester et konkret eksperiment, der bunder i en normativ forestilling om, hvordan praksis burde fungere. Således bliver vi først over tid lidt klogere på, om LP4D-modellen har kunnet stå distancen i praksis.

TEGN

Som der indledningsvis nævntes, opstilles her et konkret bud på en slags definition af inklusionsbegrebet. Definitionen tjener endvidere at indkredse, hvad vi gerne vil se, høre og registrere undervejs i vort udviklingsinitiativ:

1. "Inklusion" kendetegner den vedvarende udviklingsproces, hvori mulighederne for alle børns *tilstedeværelse, deltagelse og læring* i de almene arenaer øges. Kun når disse 3 kriterier er opfyldt, er barnet "inkluderet i det almene.
2. *Tilstedeværelse* kendetegner institutionens (skole og SFO) rummelighed og betyder, at barnet er fysisk placeret i skolens almene arenaer.
3. *Deltagelse* betyder, at barnet har et højt udbytte af de læringsprocesser, der foregår i institutionen.
4. *Læring* betyder, at barnet har et højt udbytte af de læringsprocesser, der foregår i institutionen.
5. Som udgangspunkt inkluderes alle børn i institutionens almene arenaer.
6. Grænserne for inklusion findes aldrig i generelle manualer, men altid i undersøgelsen af mulighederne inden for rammerne af den enkelte problemstilling.
7. Institutionen ekskluderer ikke pr. automatik, når mulighederne for inklusion udfordres.
8. Når mulighederne for inklusion udfordres, leder institutionen efter løsninger ved både at undersøge sin egen praksis og barnet som individ.
9. Institutionens almene arenaer samarbejder tæt med interne (svingdørsprincippet) og eksterne specialarenaer, hvorved graden af bevægelse imellem de almene og de øvrige arenaer er høj.
10. Man taler derfor om "et mere inkluderende system", inden for hvilket flest mulige børn er inkluderet i størst muligt omfang.

EVALUERING?

